

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA

**Reflexões Etnográficas sobre Políticas de Educação Escolar
Indígena desde uma Reunião da Cnee**

(Orientadora: Prof.^a Dra. Marcela Stockler Coelho de Souza)

José Roberto Sobral Correia

Brasília - DF
2013

José Roberto Sobral Correia

Reflexões Etnográficas sobre Políticas de Educação Escolar Indígena desde uma Reunião da Cnee

Monografia apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília como requisito obrigatório para a obtenção do Bacharelado em Ciências Sociais com Habilitação em Antropologia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcela Stockler Coelho de Souza

Brasília - DF
2013

Gostaria de agradecer à Prof.^a Marcela Stockler Coelho de Souza por todo aprendizado ao longo dos últimos semestres, pelo apoio para desenvolver este trabalho e pela liberdade que me foi dada para escrevê-lo.

À Prof.^a Antonádia Borges e às turmas de “Etnografia em Contextos Escolares” e “Sociedades Complexas” pela troca de ideias que alicerçaram o desenvolvimento deste texto.

À Julieta Borges Lemes por todo amor, paciência e encorajamento.

Dedico este trabalho às(aos) membros indígenas da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.

*Era um caminho que de tão velho, minha filha,
já nem mais sabia aonde ia...
Era um caminho
velhinho,
perdido...
Não havia traços
de passos no dia
em que por acaso o descobri:
pedras e urzes iam cobrindo tudo.
O caminho agonizava, morria
sozinho...
Eu vi...
Porque são os passos que fazem os caminhos!*

Mario Quintana

RESUMO

Este trabalho, concebido desde uma reunião da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei), é uma experiência de pensamento na qual me proponho a imaginar possíveis desdobramentos para a assunção da Comissão como um espaço de reflexão sobre as políticas públicas em Educação Escolar Indígena – o que, de fato, já é sua finalidade administrativa. Assim, a atribuição legal, não fictícia, da Cneei passa a ser a origem de minha ficção antropológica. Não se trata de uma análise *da* Comissão, mas de invenções *com* este colegido. Nesse percurso, também reflito sobre alguns pressupostos do fazer antropológico que me encorajam a intentar experimentos como esse e esboço as nuances de uma antropologia amadora.

Palavras-chave: antropologia; políticas; educação; indígena; Estado.

SUMÁRIO

Introdução	7
Tópico I – Os preparativos para a reunião da Comissão	9
Tópico II – Apontamentos para uma antropologia amadora	15
Roy Wagner e a escada de Wittgenstein	16
A caminhada infinda como o destino do fazer antropológico	23
Tópico III – As invenções com a Cneei.....	31
O que representa o indígena ser representante?	34
Haverá casa indígena no condomínio federativo?	40
Sorriso, cadeira e cafezinho: as armas do Governo na política indigenista44	
A igualdade faz toda diferença?.....	47
Entre o oficial e o oficioso: os caminhos de uma etnografia das políticas públicas	49
BIBLIOGRAFIA	53
ANEXO I.....	56

Introdução

Sinto que este trabalho é, em si, mais uma prova de que as vicissitudes dos trajetos valem mais que seus pontos de chegada. Vivê-lo, por certo, foi bem mais gratificante que a experiência de tomá-lo em mãos e imaginá-lo, desde sua condição embrionária, como um trabalho final de conclusão de curso – por esta razão, o fim desta graduação, com sua última produção de texto, parece-me mais começo que crepúsculo.

Não pretendo aqui ecoar aquela que, segundo Álvaro de Campos, seria nossa verdadeira história comum¹ e tentar sugerir o que este texto poderia ter sido. Este trabalho resultou consideravelmente diverso da proposta inicial e foi se modificando ao longo do semestre, o que – a despeito das inquietações geradas pela constante insegurança de saber se encontraria alguma “liga” no material – transformou-se numa recompensa, pois iniciei este trabalho em busca do que Roy Wagner chamaria de “extensões”. Vivenciar as falas das(os) membros da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei) e refletir sobre elas, bem como articulá-las com as falas de outras(os) pensadoras(es) alheios à Comissão, ajudaram-me imensamente nessa procura, a qual julgo exitosa a seu modo.

Disponho, nos próximos tópicos, alguns dos resultados dessas experiências – os menos nebulosos de muitos lampejos intuitivos. Nos dois primeiros tópicos, começo por relatar um pouco do lugar de onde estabeleci minha relação com as atividades da Cneei, abordando os preparativos da reunião da Comissão e os meus preparativos para este evento. A tentativa de me situar neste processo de *esquize* enquanto pesquisador em antropologia e enquanto servidor público em horário de expediente converteu-se numa reflexão, desenvolvida principalmente no Tópico II, sobre a feitura de uma antropologia amadora.

A proposta desse segundo tópico é articulada em duas etapas: desde o convite de Wagner para subirmos uma escada descartável que nos leva a um mundo de inventores e desde alguns questionamentos acerca da finalidade da antropologia. Ele tem por objetivo ressaltar a dimensão dialógica de trocas de cartas seculares que se estendem, em muito, para além de uma disciplina acadêmica.

¹ “Ah, quem escreverá a história do que poderia ter sido?

Será essa, se alguém a escrever,

A verdadeira história da humanidade.

[...]

Sou quem falhei ser.

Somos todos quem nos supusemos.

A nossa realidade é o que não conseguimos nunca”. (PESSOA, p. 388)

No terceiro tópico, elenco alguns experimentos realizados a partir da decisão de refletirmos sobre as políticas em educação escolar indígena do Ministério da Educação em diálogo com as análises dos presentes na reunião da Cneei. Tais experimentos simulam o desfecho do presente trabalho, o qual se desobriga da existência de uma conclusão, explícita ou implícita.

Ficarei contente se resultar ao leitor a impressão de que este trabalho não chega a lugar nenhum, contanto que possa lhe motivar a pensar um possível percurso desde algum lugar.

Tópico I – Os preparativos para a reunião da Comissão

Num contexto de significativas conquistas da pauta do movimento indígena e indigenista em defesa da autodeterminação dos povos indígenas no Brasil – movimento que teria sua origem num amplo esforço de criação e organização de entidades não-governamentais dedicadas às causas indígenas a partir da década de 70 (FERREIRA, 2001), para o qual a Constituição de 1988 é um marco na luta contra a política assimilacionista característica do Estado brasileiro –, a Educação Escolar Indígena, em 1991, ainda no Governo Collor, passou a ser coordenada pelo Ministério da Educação (MEC)² e a ser desenvolvida diretamente pelas secretarias de educação dos estados e dos municípios.

No âmbito do MEC, uma das primeiras ações relativas à educação escolar indígena foi a orientação para a criação de um órgão colegiado destinado à coordenação, acompanhamento e avaliação das políticas relacionadas a essa temática³. Assim, em julho de 1992, é instituído o então *Comitê de Educação Escolar Indígena*.

A versão atual deste Comitê, após 20 anos desde sua criação – período em que sofreu sucessivas alterações em sua estrutura –, é a *Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (Cneei)*, um órgão instituído no âmbito do Ministério da Educação por meio da Portaria nº 734, de 07/06/2010, a qual o define como um “órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação escolar indígena”⁴.

Enquanto proposta de espaço representativo e participativo dos povos indígenas junto ao Governo Federal, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, quer seja em seu formato atual ou em seus formatos pretéritos, remonta a um longo processo de transformações dos objetivos e das formas de criação e de implementação das políticas públicas destinadas à educação escolar indígena – ou, se assumirmos uma posição mais comedida em relação à dinâmica de criação e de execução dessas políticas estatais, bem como em relação à multiplicidade de interesses em jogo na dinâmica burocrática,

² Vide BRASIL. Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 25, Seção 1, de 05/02/1991, p. 2487.

³ A Portaria Interministerial MEC / MJ nº 559, de 16 de abril de 1991, publicada no **Diário Oficial da União** nº 73, Seção 1, de 17/04/1991, estabelece em seu Art. 4º “Criar, no Ministério da Educação, uma Coordenação Nacional de Educação Indígena, constituída por técnicos do Ministério e especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais afetas à educação indígena e universidades, com a finalidade de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Indígena no País”.

⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. Portaria n.º 734, de 7 de junho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 107, Seção 1, de 08/06/2010, p. 16.

poderíamos assegurar que se trata, ao menos, de um longo processo de transformações dos discursos que se dispõem a legitimar tais políticas.

Essas transformações reverberam também na forma como os povos indígenas vem se relacionando com tais políticas. Trata-se de um processo de tão grande amplitude, que poderíamos pensá-lo, por exemplo, desde os primeiros trabalhos das missões jesuítas ainda no século XVI até os tempos mais recentes com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sua substituição pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a delegação da coordenação da Educação Escolar Indígena ao Ministério da Educação em 1991. Nesse vasto intervalo, a educação escolar, outrora assumida pelo Estado, preponderantemente, com vieses proselitistas e assimilacionistas, vem se tornando uma crescente demanda de muitos povos indígenas que vêm a escola como um espaço de resgate cultural e/ou como um instrumento para a apropriação dos saberes e das tecnologias dos “brancos”.

Os preparativos para uma reunião da CneeI começam bem antes da data marcada para a reunião. A equipe do Ministério da Educação (MEC) que atua na Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), a responsável pelo evento, precisa confirmar a participação de todos os membros da Comissão e dar conta de uma série de procedimentos burocráticos para emissão de passagens, hospedagens e demais itens de logística relacionados a um evento desta natureza.

Trabalhando na Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena pude perceber o quanto estas ações rotineiras para a realização de eventos podem tornar-se complexas quanto se trata de um evento voltado aos povos indígenas. Definitivamente, questões de transporte e de comunicação não são assuntos de pouca relevância quando se trata de assegurar algum nível de participação dos povos indígenas nas políticas públicas.

A estrutura administrativa do MEC para a realização de eventos tem como foco principal as populações de centros urbanos. Os tipos de deslocamentos e os canais de comunicação são pensados em função de tais populações, pois representam a maior parcela do contingente de docentes, estudantes e dirigentes ligados diretamente aos trabalhos do Ministério.

O tempo burocrático também tem como referência a dinâmica de vida daqueles que vivem nas grandes cidades. Geralmente não se espera que uma mensagem eletrônica leve semanas para ser lida, que os telefones de contato sejam apenas para recados a terceiros ou que a pessoa que utilizará a passagem aérea, paga com os recursos do Ministério,

precisará de vários dias para chegar ao aeroporto, como ocorre, com frequência, quando se trata de alguns povos indígenas, sobretudo os que habitam a Região Norte.

Se para muitos dos atores convidados a participar das ações do MEC o custeamento do percurso entre o aeroporto da cidade de origem e o aeroporto de Brasília seria o suficiente, quando se trata de alguns atores indígenas a chegada até o aeroporto da cidade de origem é uma longa jornada – e nem sempre o Ministério conta com dispositivos licitatórios para o fornecimento de alguns tipos de transporte necessários para os deslocamentos destas pessoas, ou para a aquisição de itens indispensáveis como, por exemplo, combustível para barcos. Daí a necessidade de articulação com a FUNAI para que se resolva esse tipo de problema, uma vez que esta entidade já possui alguns dispositivos administrativos para viabilizar o transporte das populações indígenas.

Não são raros os relatos de indígenas que não conseguem chegar a tempo para o embarque no aeroporto da cidade mais próxima e se vêm em apuros: gastaram todo o dinheiro para chegar até o aeroporto e, uma vez perdido o voo, não mais têm direito a diárias pagas pelo Ministério, nem acesso à hospedagem, tendo que passar por um desgastante processo para conseguir retornar à aldeia. Outros perdem o voo devido a problemas com o uso da língua portuguesa e por falta de orientação nos aeroportos para os não habituados aos procedimentos rotineiros de embarque nas aeronaves.

Um dado importante a este respeito é número de indígenas inadimplentes no Sistema de Concessão de Diárias e Passagens por conta da prestação de contas. Durante a reunião da Cneei, foram tratados os casos dos indígenas que estão nesta situação desde a I Conferência Nacional de Educação Escolar, em 2009.

Além dos problemas decorrentes de uma estrutura administrativa que não é capaz de contemplar essas especificidades, outra questão que afeta os trabalhos preparatórios para as reuniões da Cneei – e até mesmo, segundo os membros da Comissão, o próprio desempenho das políticas públicas em educação escolar indígena – é o pequeno número de pessoas que compõem a equipe da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena do MEC.

Em 2013, seis pessoas, entre as quais me incluo, compõem a equipe coordenada pela Prof^a Rita Gomes do Nascimento, ou Rita Potyguara, como é conhecida no âmbito dos movimentos indígena e indigenista. Considero que este dado teve uma relação importante com as motivações de minha pesquisa e com os desdobramentos deste texto.

Inicialmente, cheguei a cogitar a possibilidade de participar do evento da Comissão como um observador. Havia tomado conhecimento da realização do evento com certa antecedência e tinha a intenção de escrever uma monografia sobre a Cneei – uma ótima oportunidade de, como recém-ingresso na Coordenação, conhecer melhor as atividades do setor e de me inteirar a respeito das especificidades da educação escolar indígena. Uma vez autorizada minha participação na reunião da Cneei como pesquisador, idealizava o momento para, já em campo, tomar nota da dinâmica do encontro e da performance dos(as) participantes. Feito isso, disciplinaria meus apontamentos e reflexões e os registraria em minha monografia para constar como uma espécie de registro etnográfico da Cneei em ação.

Não tardou muito para que este projeto entrasse em crise. Estava claro que participaria da reunião enquanto servidor público do MEC, sobretudo pelo meu interesse profissional em contribuir com os trabalhos da Comissão – e confesso que comecei a achar um tanto quanto incômoda uma situação do tipo “esqueçam que eu trabalho aqui, porque hoje quero ser tratado como um pretense antropólogo em trabalho de campo”.

O fato das reuniões serem gravadas pela Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena me trouxe certo conforto metodológico e ético, uma vez que, findadas as atividades, não teria dificuldades em retomar as falas dos(as) participantes e relacioná-las com as impressões que tive ao longo do evento. Nem teria de lidar com as inquietações éticas de um protótipo de agente secreto da antropologia infiltrado como servidor público numa reunião estatal, pois os registros em áudio das reuniões são públicos e compartilhados com quem tiver interesse. Todas e todos as(os) participantes estavam cientes da publicidade de suas falas – o que não significa que todas manifestações ativeram-se a este fato todo o tempo, o que ainda traz uma dimensão ética importante quanto ao tratamento de falas descontraídas e de pronunciamentos circunscritos ao momento de convivência do grupo.

De tal modo, meu intuito primeiro de *observação* se transformou em um tipo muito situado de *participação* (e afinal, qual participação não é situada?). A despeito desse trocadilho com “observação participante”, minhas primeiras impressões deste percurso me fizeram lembrar a (um tanto quanto taxativa) fala de Favret-Saada acerca dos percalços de se por em prática a “observação participante”, expressão que ela considerava um oxímoro, dado que “observar participando, ou participar observando, é quase tão evidente como tomar um sorvete fervente” (2005, p. 156).

Mas que tipo de participação foi a minha? Uma vez que não recebo meu salário para fazer antropologia durante o expediente, não deveria cogitar que o texto a seguir é

apenas uma análise da gravação de áudio de uma reunião que, por acaso, participei como servidor do MEC? Por que considerar essa atividade uma experiência etnográfica?

Confesso que, embora já tenha participado de outras atividades análogas, o fato de ter em mente a possibilidade de realizar algum trabalho sobre a Cneei mudou minha disposição frente à reunião. Todavia, não considero que esta mudança de disposição tenha anulado minha condição de burocrata em horário de expediente. Em meu trabalho cotidiano, sempre tive grandes interesses por esse tipo de atividade que promove – ou simula – algum tipo de participação e de controle social. Inclusive interesses antropológicos, pois não considero que o olhar de antropólogo é apenas algo que se tem nas horas vagas para descansar as vistas, ou nas horas pagas para se aliviar o bolso.

Não considero a antropologia à sombra de uma profissão, embora, obviamente, antropólogas(os) também possam atuar profissionalmente, ocupando postos de trabalho de mesma nomenclatura inclusive – e para não se pensar que a vida de um antropólogo *antropólogo* seria apenas de vantagens em relação aos antropólogos *professores* ou aos antropólogos *sapateiros*, é bom lembrar, por exemplo, das tensões em torno dos afazeres daqueles que submetem laudos aos “distribuidores autorizados de identidade (o Estado)”, como diria Viveiros de Castro (2006)⁵.

A este respeito, sinto-me em consonância com esta fala de Tim Ingold (embora prefira uma providencial *epoché* quanto à distinção entre antropologia e etnografia elaborada pelo autor neste mesmo texto):

Conventionally we associate ethnography with field-work and participant observation, and anthropology with the comparative analysis that follows after we have left the field behind. I want to suggest, to the contrary, that anthropology - as an inquisitive mode of inhabiting the world, of being *with*, characterised by the 'sideways glance' of the comparative attitude - is itself a practice of observation grounded in participatory dialogue. (2008, p. 87)

Assim, ser antropólogo, ao que me parece, é um *estado de espírito*, pegando emprestado o uso da expressão nos termos de Viveiros de Castro (2006).

Aquela mudança de disposição, da qual falei anteriormente, significou o estabelecimento de uma nova relação com as atividades da Cneei – tomando tal significação numa dimensão wagneriana, ou seja, considerando a primariedade da relação sobre os termos. Essa nova relação com a Cneei me levou a prestar a atenção em outras dimensões desse coletivo. Com isso não quero insinuar que estas dimensões sempre estiveram lá

⁵ E, nesse sentido, seria interessante também pensarmos as razões pelas quais, em nosso imaginário, os antropólogos *antropólogos* (não vinculados profissionalmente à academia) ocupam um lugar desprestigiado em relação aos que exercem a atividade docente nas universidades.

esperando para serem observadas, mas que elas se originaram nesse *entre*, o ventre fecundo da mediação.

Tópico II – Apontamentos para uma antropologia amadora

Antes de abordar mais diretamente as experiências decorrentes da reunião da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, gostaria de me demorar mais um pouco acerca de minha inclinação em não considerar a antropologia, como disse anteriormente, à sombra de uma profissão. Julgo que tal posicionamento parece carecer de algum detalhamento do pano de fundo sobre o qual nutro minhas expectativas em relação ao fazer antropológico e desde o qual vislumbro como desejável a empreitada de uma antropologia amadora – considerando este termo tanto em sua oposição ao profissional, como algo que é feito por gosto e não por pecúnia, quanto em sua carga afetiva de vinculação etimológica ao “amor”, o que denota um compromisso existencial e arraigado.

Peter Sloterdijk, ao abordar a tradição filosófica como a marca de um “gênero literário”, sugere que ela “não é apenas um discurso sobre o amor à sabedoria, mas também quer impelir outros a esse amor” (2000, p. 7), pretendendo criar laços de amizade a distância por meio de cartas.

Relembrando a frase do escritor alemão Jean Paul que diz serem os livros “cartas dirigidas a amigos, apenas mais longas” (ibidem), Sloterdijk diz que os filósofos gregos certamente se surpreenderiam com o tipo de amigos que suas cartas alcançaram já que “os autores lançam-se à aventura de pôr suas cartas a caminho de amigos não-identificados” (ibidem). E é digno de nota que cartas, diferentemente de diários, não podem prescindir de destinatários: cartas são diálogos!

Poderíamos também considerar a antropologia como uma secular troca de cartas entre amigos que, de algum modo, conservaram seu amor pelo saber. Nos dois pontos que abordarei a seguir – o livro brilhantemente descartável de Roy Wagner e as inquietações teleológicas do fazer antropológico – gostaria de aproximar esta sabedoria supostamente desejada pelas(os) antropólogas(os) da forma como Richard Rorty (1988) nos instou a concebê-la:

Uma maneira de pensar na sabedoria como uma coisa cujo amor por ela não é o do argumento, e cuja realização não consiste em encontrar o vocabulário correcto para representar a essência, é pensar nela como a sabedoria prática necessária para participar de uma conversação. Uma maneira de ver a filosofia edificante como o amor pela sabedoria é vê-la como a tentativa de impedir que a conversação degenera em inquérito, em programa de investigação (p. 288).

Roy Wagner e a escada de Wittgenstein

Ao tratar do primeiro ponto, vejo-me na obrigação de arrefecer eventuais expectativas – principalmente as sabiamente negativas – quanto à alusão do título deste item a algum tipo de estudo comparativo dos pensamentos de Roy Wagner e os de Ludwig Wittgenstein. Fora o temor de uma empreitada como essa não acabar bem, o que me preocupa é a convicção de que ela não acabaria nunca. Por ora, faltam-me pernas para ousar percursos que realmente justifiquem convidar o leitor a uma boa caminhada pelos textos destes autores, ainda que arriscada, a qual, provavelmente, terminaria em inevitáveis bifurcações e trifurcações.

Desde quando Lévi-Strauss reapresentou as formigas a Sartre⁶, restou-nos certo comedimento ante tratamentos apressados e pouco refletidos acerca de humanos e não-humanos. Embora concorde que Wagner e Wittgenstein também ofereçam resistências suficientemente coriáceas aos empreendimentos analíticos, tenho de confessar que me sinto, em relação a esses autores – e “relação” é a palavra que vem a calhar e o verdadeiro mote da questão – absolutamente encorajado por suas perspectivas a apostar nas minhas e a levar a sério as de outras pessoas, sem me acanhar diante de possíveis argumentos de autoridade silenciadores e dos típicos homicídios hermenêutico-exegéticos que ocasionalmente encontram lugar no ambiente acadêmico.

Ao sugerir a assunção de Wagner em contraste com Wittgenstein – baseado na leitura de *A Invenção da Cultura* – pretendo meramente ensaiar uma analogia absolutamente singela e enfatizar aquele que me parece um traço comum de espírito autocrítico entre estes autores. Empreendo uma sobreposição abrupta de gênios em nome de uma confluência útil à abertura de muitas portas. Enfim, quero simplesmente uni-los no que diz respeito a uma questão de subir escadas. Para isso, gostaria de relatar como leio esse inquietante livro de Wagner.

O processo dialético, que segundo Roy Wagner, irremediavelmente se impõe a todo processo inventivo, é a base, ou melhor, a “antibase” da forma como esse autor nos apresenta – e inventa – os conceitos ora propostos para o desenvolvimento desta questão.

⁶ “No vocabulário de Sartre, definimo-nos, então, como materialista transcendental e como esteta. [...]. Esteta, pois Sartre aplica esse termo a quem pretende estudar os homens como se fossem formigas (p. 183). Mas, além de essa atitude parecer-nos a de todo homem de ciência do momento, que é agnóstico, não é absolutamente comprometedora, pois as formigas, com seus cupins, sua vida social e suas mensagens químicas, já oferecem uma resistência suficientemente coriácea aos empreendimentos da razão analítica ... Aceitamos, pois, o qualificativo de esteta, por acreditar que o objetivo último das ciências humanas não é constituir o homem mas dissolvê-lo.” (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 287)

Entendemos que é com a mesma opção wagneriana pela primariedade da “relação”, pela precedência da dialética, pela mediação, que tais conceitos trabalhados em sua obra devem ser abordados, pois se encontram em *A Invenção da Cultura* num nível de diálogo tal, que a supressão de alguma das relações que ali são estabelecidas parece tornar qualquer abordagem do texto não apenas incompleta, mas, sim, impraticável. O foco nos conceitos deve ser deslocado para a atenção nas relações estabelecidas entre eles, as quais figuram como “fonte” de significação e não como mero arranjo conceitual.

Decorre disso um contexto no qual o desenvolvimento de um dos conceitos apresentados pelo autor já implica o desenvolvimento de outros conceitos a ele umbilicalmente relacionados. Uma cadeia de relações nos leva a outra. Proponho, então, para desencadear esta teia infinda de relações, o seguinte percurso – reconhecendo, de antemão, que esta é somente uma das possíveis abordagens do texto de Wagner, pois esse novelo conceitual não possui uma origem intrínseca, nem um termo, em si, basilar.

Primeiramente, tratarei da relação *invenção/convenção* como a contraparte da relação *simbolização diferenciante/simbolização convencional*, a qual, por sua vez, é contraparte da relação *obviação/contraste contextual*, cuja relação mesma consideraremos como o processo de *objetificação*.

O processo de *objetificação* – que já exige o acionamento de todos os conceitos mencionados até então – será entendido como dependente do mecanismo de *controle*, o qual nos demonstra a necessidade do *maskamento*, os obstáculos à *relativização*, a inevitabilidade da *contrainvenção* e a criação da *motivação*. Desenvolvido esse roteiro, restar-me-á situar as *tradições diferenciantes e coletivizantes* como consequências da ênfase em um dos pólos das dicotomias conceituais primeiramente apresentadas.

Em Wagner, *invenção* e *convenção* estão inter-relacionadas e uma não é possível sem a outra. A invenção não seria um estado esporádico da vida humana, o qual somente seres privilegiados ou indivíduos em raros momentos de inspiração podem acessar. Longe disso, a invenção permeia todo o fazer e o agir do sujeito humano enquanto ser simbolizador. Todos nós estaríamos fadados a inventar sempre.

As nossas experiências e relações ao longo de nossa existência possuem a capacidade de se apresentarem como eventos singulares. A singularidade de um evento que imediatamente se manifesta como algo externo às nossas convenções – por exemplo, os atos aparentemente ininteligíveis de um membro de “outra cultura” – representa uma situação em que o simbolizador precisa valer-se de símbolos conhecidos para abordar um fenômeno

desconhecido. Não teria outro recurso para entender o comportamento aparentemente absurdo de um indivíduo de outra cultura senão comparando-o àqueles comportamentos que aprendeu a julgar como razoáveis e inteligíveis no âmbito da sua própria.

Tal abordagem implica a extensão do uso dos símbolos conhecidos ao fenômeno desconhecido e, assim, o fenômeno, enquanto agente singular, é coletivizado. Esse novo uso imputado a termos antigos, esse processo de metaforização, só poderá ser comunicado a outros indivíduos por meio das *convenções* partilhadas entre eles. Ao descrever, por exemplo, como “casamento” um determinado tipo de vinculação entre um homem e uma mulher (escusado dizer algo acerca da parcialidade dessa dicotomia “homem” e “mulher” aqui assumida exemplarmente) de dada sociedade, sabendo que essa relação não é a mesma que tipicamente envolve as dos casais da minha sociedade, estou, ao mesmo tempo, estendendo o uso do conceito de “casamento” para que abranja novos tipos de relações, como, também, tornando aquele tipo de relação peculiar algo comunicável a meus pares. Assim, o processo de invenção torna-se dependente das convenções, e as convenções, por sua vez, resultam, elas mesmas, do processo de invenção inerente à vida dos simbolizadores.

Esse processo de simbolização acima descrito, o qual busca um movimento de coletivizar a singularidade do evento – ou tornar inteligível para os membros de minha cultura os atos daqueles membros de uma cultura desconhecida – tem como característica a assunção do contexto de articulação dos símbolos como algo distinto do contexto de fenômenos, os quais são simbolizados pelos signos do primeiro contexto. Em outras palavras, temos, então, dois contextos: os dos símbolos e os dos fenômenos representados por esses símbolos. A distinção entre esses dois contextos, entre o símbolo e o simbolizado, é uma característica do modo de operação da *simbolização convencional*⁷.

No exemplo dado acima acerca do uso do termo “casamento”, temos a imagem de que disporíamos de uma série de signos para abordar as relações afetivas entre “homens” e “mulheres”. Por mais que elas sejam distintas, encontraremos sempre uma forma de situá-las no rol de signos que partilhamos, desde que estejamos dispostos a sempre expandir e rearticular os nossos símbolos convencionais para que, ao fim, nenhum fenômeno resulte sem os seus símbolos de referência – ou para que nenhum comportamento de um “nativo” permaneça ininteligível.

⁷ O que não significa dizer que o exemplo dado em torno do uso do termo “casamento” não envolva também um processo de invenção, já que temos a introdução de um novo referente que não estava contido na ordem estabelecida dos símbolos, o que implica uma transformação do significado do termo “casamento”. Em outras palavras, o exemplo dado também envolve uma simbolização diferenciante.

Por outro lado, esta imagem proporcionada pela simbolização convencional não nos permite lidar com a existência mesma do evento. Como poderíamos supor a singularidade do evento se, para tal, dependêssemos apenas do tipo de exercício da simbolização convencional? Para permitir o processo de coletivização do individual, o evento precisa ser tomado como algo que é externo aos limites da simbolização convencional, caso contrário, não teria, ele, a capacidade de promover as “readequações” que existem entre os símbolos e os simbolizados – sem esse princípio de externalidade, teríamos que imaginar algo que consegue gerar extensões a partir de si. De tal forma, o evento – ou, para colocarmos em termos wagnerianos, o “símbolo” que representa a si mesmo – é o componente central do que o autor chamou de *simbolização diferenciante*. Em contraponto à convencional, a simbolização diferenciante promove a fusão dos dois contextos e é ela a responsável pela introdução de novos referentes no universo do ser simbolizador. Em caminho oposto ao da coletivização dos fenômenos, ela perpetua as individualidades.

Dito isso, podemos, então, tratar dos conceitos de *contraste contextual* e *obviação* assumindo que o primeiro está para a simbolização convencional assim como o segundo está para a simbolização diferenciante. O *contraste contextual* é o que possibilita que os símbolos se autoabstraiaam do simbolizado, formando os dois contextos que tratamos acima – o contexto dos signos e o dos fenômenos aos quais tais signos se referem. O conceito de contraste conceitual abarca as relações entre esses dois contextos a partir de uma distinção que os coloca em campos diferentes – e é justamente a partir dessas relações que se dá o processo de simbolização convencional.

Já a *obviação*, como podemos imediatamente supor ao estabelecermos sua vinculação à simbolização diferenciante, é o efeito da fusão desses dois contextos que a simbolização convencionalizante tipicamente contrasta. Na *obviação*, é justamente este contraste o que é negado e os símbolos passam a englobar aquilo que eles simbolizam. Seu efeito constitui o evento, tal como descrito acima.

Das associações entre esses dois contextos, que ora são assumidos distintamente, ora são fundidos e tomados como se um estivesse contido no outro, temos o que Roy Wagner intitula *objetificação*. Este conceito representa o acionamento de todos os conceitos que tratamos até aqui. Contudo, a simples operação de tais conceitos não resume o ato de simbolização.

Outra característica que se impõe ao simbolizador, além da necessidade da objetificação, é o fato de ele não poder ter consciência do processo de simbolização em seu todo. Caso contrário, o simbolizador ver-se-ia às voltas com a *relativização*, a qual representa a possibilidade dele enxergar o processo de simbolização por inteiro, estar consciente dos dois tipos de objetificação simultaneamente. Este estado de relativização, ou seja, esta consciência plena da dialética da simbolização, este conhecer plenamente o que é convencional e o que é inventado no jogo de signos e eventos, impossibilitaria o próprio ato de simbolização. Para livrar-se da relativização, o simbolizador precisa que sua visão esteja restringida a um dos polos das dicotomias que explicitamos no texto até aqui. Essa restrição de visão dá-se com o que Wagner chama de *controle*.

O controle é esse direcionamento da intenção do simbolizador para um dos campos da simbolização. Ao direcionar-se a percepção consciente para um desses contextos – diferenciante ou convencional – define-se o *contexto de controle*. Mas o outro dos dois contextos não deixará, obviamente, de atuar no processo de simbolização. Este contexto deixado fora do campo de atuação consciente do simbolizador é o *contexto implícito*. Essa implicação de um dos contextos é o que Wagner chama de *maskamento*. Controle e maskamento são frutos da necessidade de restrição de visão que envolve o processo de simbolização. Se o controle significa a “eleição” de um dos contextos como o do agir consciente do humano, o maskamento promove o contexto oposto, no qual o ser age inconscientemente – sem nenhum apelo, aqui, ao uso freudiano deste termo. O contexto mascarado – seja o convencional ou o diferenciante – é aquele que o simbolizador assume como inato, como um dado. Do contrário, um ser simbolizador que adquirisse um estado de autoconsciência de sua invenção, que pudesse prescindir de contextos implícitos, seria comparável àquele “apócrifo chinês que, perseguido por credores, pintou um ganso na parede, montou nele e fugiu voando” (2010, p. 37).

A tomada de um dos contextos como inato forma os contornos do terreno de atuação humana, o campo que está sob a sua alçada enquanto ser transformador e criador. Todavia, para Wagner, a noção de que existe um contexto que é dado, que foge ao processo de simbolização humano, trata-se de uma ilusão, pois o simbolizador atua tanto no contexto de controle quanto no contexto implícito. Desta atuação no contexto implícito, o terreno mascarado, provém a *contrainvenção*. E é a partir dessa constatação que o autor afirma que inventar algo sempre implica na contrainvenção de seu oposto.

É do contrainventado que provêm as causas e a motivação que sustentam as transformações que o simbolizador conscientemente materializa no mundo. As *motivações* do agir humano são, então, percebidas como algo que é externo ao agir intencional. Como algo do reino do inato, logo, como algo não pertencente ao campo da ação humana e sobre o qual esta não teria ingerência.

Da inevitável assunção de um dos contextos como sendo inato é que Wagner situa o contraste entre *tradições diferenciantes e coletivizantes*. As culturas tenderão a promover uma das dimensões simbólicas como sendo própria ao agir humano e outra como sendo o reino do dado. Para exemplificar essas tradições, o autor vincula a cultura daribi às tradições diferenciantes e a cultura da classe média estadunidense às tradições coletivizantes. Na cultura dos daribi teríamos um quadro no qual o simbolizador diferencia de forma deliberada, enquanto contrainventa o processo de coletivização como algo inato. Por outro lado, os simbolizadores estadunidenses fariam um caminho inverso, focando na coletivização dos eventos e, como consequência, situando o inato no campo da diferenciação.

Feito este percurso pelos conceitos wagnerianos, gostaria, por fim, de pensá-los a partir de si mesmos, de colapsá-los. Proponho o exercício de concebermos o trabalho de Wagner como a invenção da Invenção e de imaginarmos as espirais decorrentes disso. Não o considerarmos como a explicação ou a explicitação da simbolização, mas como simbolização em ato – a não ser que consideremos que Wagner é também capaz de pintar gansos na parede, montar neles e sair voando.

Nesse sentido, vale ressaltar uma importante advertência do Autor:

Uma ciência dos símbolos pareceria tão pouco recomendável quanto outras tentativas quixotescas de declarar o indeclarável, como uma gramática de metáforas ou um dicionário absoluto. E isso é porque símbolos e pessoas existem em uma relação de mediação mútua – eles são demônios que nos assediam assim como somos os que assediam a eles –, e a questão de saber se "coletivizar" e "diferenciar" são afinal disposições simbólicas ou humanas se vê irremediavelmente enredada nas armadilhas da mediação (2010, p. 23).

Seria, então, *A Invenção da Cultura*, uma declaração do indeclarável, uma contradição, um livro autodestrutivo?

Contradição semelhante encontraríamos no *Tractatus Logico-Philosophicus* de Wittgenstein, a qual, segundo Fann (2003), é um quebra-cabeças para os intérpretes desse livro, uma vez que ele nos traz este intrigante desfecho:

6.54 Minhas proposições se elucidam do seguinte modo: quem me entende, por fim as reconhecerá como absurdas, quando graças a elas – por elas – tiver escalado para além delas. (É preciso por assim dizer jogar fora a escada depois de ter subido por ela.) (WITTGENSTEIN, 1968, p. 53).

Fann relata que esta passagem é tida por alguns como uma escorregadela do “Primeiro Wittgenstein” que talvez devêssemos ignorar para, então, atermo-nos ao que realmente importaria no restante do *Tractatus*. Todavia, este estudioso das obras do filósofo considera que tal passagem estaria em estreita sintonia com o objetivo do livro.

O objetivo desse livro seria o de “estabelecer um limite ao pensar, ou melhor, não ao pensar, mas à expressão do pensamento” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 53). Fann entende que a busca pelo estabelecimento de uma fronteira acerca do que pode ou não pode ser dito perpassa toda a filosofia de Wittgenstein, embora este tenha se manifestado de forma distinta em seus últimos trabalhos: “Mientras en el *Tractatus* la frontera fue *descubierta*, em las *Investigations* la frontera se *traza*” (FANN, 2003, p.106).

Na passagem anterior, na qual o filósofo sustenta que quem o tiver entendido considerará as suas proposições sem sentido, existiria a indicação de que tais proposições estariam para além do que poderia ser dito. Para o Wittgenstein do *Tractatus*, o que pode ser dito, as proposições das ciências naturais, é o que pode ser considerado verdadeiro ou falso. Já o que não se pode *dizer*, as questões metafísicas, por exemplo, pode ser apenas *mostrado* – “Existe com certeza o indizível. Isto se *mostra*, é o que é místico” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 53). E seria justamente no plano do indizível que se encontrariam as nossas questões vitais, o que realmente importa, que somente poderia ser mostrado pelo caminho não-proposicional da música, da arte, da literatura, da religião, entre outros.

Fann nos lembra que a tarefa mais importante de Wittgenstein no *Tractatus* consiste em nos *mostrar* a distinção entre o que pode ou não ser dito. Todavia, embora esta tarefa de mostrar-se algo se situe em um plano não-proposicional, no indizível, é curioso que o filósofo, na passagem supracitada, tenha se referido a seu trabalho como “minhas proposições”. A este respeito, é digno de nota o seguinte comentário de Fann:

Dada la doctrina wittgensteniana del “decir”, no se puede decir que las oraciones del *Tractatus* “digan” nada. Al igual que las proposiciones de otros libros metafísicos no pueden clarificarse de “proposiciones” en sentido estricto, y por ello deben considerarse “carentes de significado”. Hasta aquí está claro. Lo que no está claro es cómo aquellas “proposiciones” muestran la verdad contenida en el *Tractatus*. “Proposición” [...] tiene un significado especial en el *Tractatus*; las proposiciones tienen significado, pueden ser verdaderas o falsas. [...] Quiere, por así decirlo, que el lector lo trate igual que cualquier otro tratado de filosofía tradicional, como si contuviera *verdades*. ¿De qué otro modo podría esperar que se leyera? Pero si el lector le comprende acabará por reconocer que las

“proposiciones” del *Tractatus* carecen de significado. Así lo planeó Wittgenstein (FANN, 2003, p. 56).

Logo, sugere Fann, se tratarmos as declarações do *Tractatus* como proposições, veremos que carecem de significado, o que levaria o leitor a transcender tais proposições, a subir os degraus da escada, e *ver* o que está sendo *mostrado* por Wittgenstein: os limites entre o que pode e o que não pode ser dito.

Desse mesmo modo, gostaria de sugerir que o trabalho de Roy Wagner pudesse ser pensado não como um exercício de *dizer* o que é a vida simbólica humana, mas como um gesto que pretende *mostrá-la*⁸. Aqui, também, será preciso jogar fora a escada depois de ter subido por ela.

Ela poderá, quem sabe, contornar os riscos de transformarmos a antropologia num museu de curiosidades⁹ e o de buscarmos a superação da dialética. Ou o de colocarmos os constructos originados dos processos de mediação como algo superior ao processo de mediação mesmo. Por fim, o risco de imaginarmos o esgotamento da invenção, o que, para Wagner, tal como dissemos no início deste tópico, significaria imaginar uma antropologia sem o *ánthropos*.

A caminhada infinda como o destino do fazer antropológico

Preocupações de ordem teleológica apresentam-se como um importante apoio em nossas eventuais tentativas de darmos sentido a nossas ações e projetos, bem como assumem um papel de destaque no momento de se decidir a destinação de determinados recursos e de nosso tempo de vida. Soa óbvio que saber a finalidade de uma empreitada é ponto indispensável para que se possa aferir se ela vale a pena.

⁸ Pretendo, com tal afirmação, principalmente ressaltar a dimensão de indizível das elucubrações wagnerianas, as quais se tornam contraditórias quando pretendemos torná-las exprimíveis. Não gostaria de insinuar sua filiação à noção de proposição de Wittgenstein (noção, inclusive, que será analisada criticamente por este filósofo em suas obras tardias quando passa a refutar critérios absolutos de significado, os quais serão pensados desde a dinâmica *ad hoc* dos “jogos de linguagem”).

⁹ “Não é de surpreender portanto que os antropólogos sejam tão fascinados por povos tribais, por modos de pensamento cuja ausência de qualquer coisa similar à noção de ‘cultura’ provoca nossas generalizações a tomar formas fantásticas e alcançar extremos. Esses objetos de estudo são provocativos e interessantes justamente por essa razão: porque introduzem no conceito de cultura o ‘jogo’ de possibilidades mais amplas e generalizações mais extensivas. Tampouco deveríamos nos surpreender se as analogias e os ‘modelos’ resultantes parecerem desajeitados ou mal ajustados, pois eles se originam do paradoxo gerado pelo ato de imaginar uma cultura para pessoas que não a concebem para si mesmas. **Esses constructos são pontes aproximativas para significados, são parte de nosso entendimento, não seus objetos, e nós os tratamos como ‘reais’ sob o risco de transformar a antropologia em um museu de curiosidades [...].**” (WAGNER, 2010, p. 62) (*grifos nossos*).

Para insistirmos numa metáfora tão corriqueira quando tratamos de *telos*, podemos pensar a imputação de finalidade para uma determinada ação como o ato de designar-se um rumo para certa caminhada, um destino para um dado caminho. Essa é uma forma de situarmos em termos espaciais as questões em torno do "sentido" de algo, uma vez que os porquês de uma ação desconhecida parecem revelar-se-nos quando desvendamos as pretensões de seu agente. Para citarmos um exemplo, torna-se evidente a razão – ainda que não seja a única – pela qual operários ordenam diariamente uma série de materiais à margem de um rio quando sabemos que estão a construir uma ponte naquele local. Cada fase da construção é um passo em direção à meta compartilhada.

Sob a égide dessa mesma metáfora, o objetivo deste subtópico é discutir o caminhar dos que fazem antropologia considerando os apontamentos de um dos maiores expoentes da antropologia contemporânea, Claude Lévi-Strauss, e também as análises tecidas desde as tensões de seu pensamento por Patrice Maniglier, considerando-se, sobretudo, seu artigo e *L'humanisme interminable de Claude Lévi-Strauss*¹⁰.

Hanna Arendt, em *A condição humana*, ao tratar dos progressos da corrida espacial e do desejo humano de ver-se livre do aprisionamento ao planeta original – apenas um dos mundos possíveis –, alertava o quanto as expectativas da sociedade estão à frente dos avanços científicos e tecnológicos:

Há já algum tempo que este tipo de sentimento [o desejo de libertar-se da Terra] vem-se tornando comum; e mostra que, em toda parte, os homens não tardam a adaptar-se às descobertas da ciência e aos efeitos da técnica, mas, ao contrário, estão décadas à sua frente. Neste caso, como em outros, a ciência apenas realizou e afirmou aquilo que os homens haviam antecipado em sonhos – sonhos que não eram loucos nem ociosos. A novidade foi apenas que um dos jornais mais respeitáveis dos Estados Unidos levou finalmente à primeira página aquilo que, até então, estivera relegado ao reino da literatura de ficção científica, tão destituída de respeitabilidade (e à qual, infelizmente, ninguém deu até agora a atenção que merece como veículo dos sentimentos e desejos das massas). (ARENDT, 1981, p. 9)

Tal consideração ressalta uma importante dimensão no que diz respeito ao progresso científico: a necessidade de se estabelecer previamente os marcos que tornam possíveis os juízos acerca dos avanços, ou retrocessos, da prática científica. Da mesma forma que não haveria sentido em procurarmos algo que não sabemos que estamos procurando – nem sucesso algum no achado do que nunca foi procurado –, não há que se falar em progresso científico e tecnológico sem termos como parâmetro as nossas antecipações acerca

¹⁰ MANIGLIER, Patrice (2000), "L'humanisme interminable de Lévi-Strauss", *Les Temps Modernes*, 609, pp. 216-241.

dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores. O voo do mais pesado que o ar, o espetáculo desastroso dos cogumelos nucleares ou o fascínio ante ao ser clonado tiveram, cada um a seu modo, a imaginação humana décadas à frente. Nossos desejos e sonhos figuraram como um horizonte para essas jornadas e são eles que tornam mensuráveis os feitos dos cientistas.

Aqui, todavia, deparamo-nos com a complexidade da prática científica e com a pluralidade de modos de trabalho e de metodologias que são igualmente intituladas como científicas – ou que insistem em se intitular como tal, muitas das vezes mais pelas possibilidades de prestígio num contexto de grande valorização do conhecimento rotulado como "Ciência", que pela clarividência do que isso de fato significa. Uma das muitas possibilidades de se tentar sistematizar taxonomicamente as pesquisas e pesquisadores é colocarmos de um lado os cientistas dedicados aos entes, à Natureza, à exatidão matemática. De outro, os que se dedicam ao espírito humano – um ente dotado de intencionalidade –, ao produto de seu agir, ao que é fluido e inconstante.

Não é o objetivo deste artigo demorar-se sobre este assunto, nem analisar as contribuições da significativa bibliografia sobre a temática. O estabelecimento de uma fronteira entre os diversos "ramos" da Ciência – se o consideramos possível ou se lhe imputamos alguma serventia – requer uma análise que explicita uma série de pressupostos, sobretudo de ordem epistemológica, para que se forje um pano de fundo teórico capaz de situar uma problemática, já, então, orientada pelos possíveis desdobramentos de pré-concepções de vertente positivista, ou anti-representacionista, ou instrumentalistas, ou realista, anti-realista, naturalista, idealista, materialista, teórico-crítica, etc. Nossa pretensão, mais modesta, mas nem por isso menos susceptível às pré-concepções da mesma ordem, resume-se a especular sobre os possíveis conteúdos imaginativos que se colocam à frente do fazer antropológico, o qual é frequentemente considerado como prática científica e ao qual muitos pesquisadores dedicam uma parte significativa de suas vidas.

Dessa forma, passamos ao largo de um posicionamento ante a querela da distinção "ciências humanas x ciências naturais", "hard science x soft science" – e demais questões do gênero –, pois tais conteúdos imaginativos que antecipam os projetos científicos são sempre contextuais e múltiplos, independentemente da cátedra em questão. Podemos, por exemplo, esperar ao mesmo tempo da Física o progresso rumo ao uso da matéria para a efetivação de novas tecnologias, bem como para o sepultamento definitivo do "Deus Criador".

O ponto importante a ser considerado é que os julgamentos acerca do progresso dos trabalhos destes pesquisadores não devem ser entendidos como um desdobramento intrínseco à natureza da área científica em questão – nesta perspectiva assume-se como primordial a teoria da incomensurabilidade dos paradigmas científicos de Thomas Kuhn, ou tal qual é atribuído a ele por pensadores como Richard Rorty, que consistiria no reconhecimento de que "não há comensurabilidade entre grupos de cientistas que possuem paradigmas diferentes de uma explicação bem sucedida, ou que não partilham a mesma matriz disciplinar, ou ambos" (RORTY, 1988, p. 253).

De tal forma, o que tornaria o desenvolvimento dos mais diversos projetos científicos mensurável seria as antecipações que os próprios pesquisadores, e a sociedade como todo, fazem do desenlace de seus projetos. Como no exemplo dado acima por Arendt, os nossos sonhos determinam a métrica do progresso científico. Para exemplificarmos, é a miragem pela criação de uma vacina capaz de atacar o vírus HIV aquilo que motivaria a árdua caminhada de muitos pesquisadores absorvidos por essa procura. E é a vacina o ponto de chegada em que se pode colher os louros do sucesso ou que servirá para mensurarmos a distância do fracasso.

No que tange à antropologia, poucos dos grandes intelectuais que se dedicaram a esta disciplina teriam um horizonte tão nítido para o caminho a ser trilhado por essa ciência quanto Lévi-Strauss. Em "O Pensamento Selvagem", o autor parece ser taxativo no estabelecimento do papel do antropólogo:

(...) o objetivo último das ciências humanas não é constituir o homem mas dissolvê-lo. O valor eminente da etnologia é o de corresponder à primeira etapa de um processo que comporta outras: para além da diversidade empírica das sociedades humanas, a análise etnográfica pretende atingir invariantes, que o presente trabalho mostra estarem situadas, às vezes, nos mais imprevistos pontos. (2010, p. 289).

Mais adiante, ressalta que uma possível humanidade geral surgida da eleição das invariantes, eleição esta que decorreria da análise das particularidades de todas as humanidades que povoam o mundo – não apenas o modelo de humanidade abarcada pelas cosmologias europeias –, seria uma primeira empresa que insinuaria outras que também caberiam às ciências exatas e naturais, quais sejam: "reintegrar a cultura na natureza e, finalmente, a vida no conjunto de suas condições físico-químicas" (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 289).

Esmiuçando esses apontamentos teleológicos para a antropologia, tais invariantes a serem perseguidas radicam nas formas de operação do espírito humano, não

mais compreendido como um ente essencialmente distinto dos demais, os quais costumeiramente são classificados como pertencentes a um Reino da Natureza, em oposição ao território sacro da humanidade. Tratar-se-ia de uma empresa rumo ao que poderíamos conceber como um tipo de monismo.

A esse respeito, vale ressaltar-se uma importante nota de rodapé de "O Pensamento Selvagem", na qual Lévi-Strauss responde a uma afirmação de que os enunciados matemáticos puros nada exprimiriam sobre a realidade:

Mas os enunciados da matemática pelo menos refletem o funcionamento livre do espírito, ou seja, a atividade das células do córtex cerebral relativamente libertas de qualquer coerção exterior e obedecendo apenas a suas próprias leis. Como o espírito também é uma coisa, o funcionamento dessa coisa nos instrui sobre a natureza das coisas: mesmo a reflexão pura se resume em uma interiorização do cosmos. (2010, p. 290).

A própria Matemática, como salientou Mauro B. W. de Almeida em seu artigo "Simetria e entropia"¹¹, bem como a Física, tiveram um importante papel no estilo lévi-straussiano, por supostamente expressarem ideias basilares sobre a sociedade humana. Nos dizeres do autor desse artigo, para Lévi-Strauss seria indispensável que suas metáforas viessem da "física e da matemática, já que entre essas idéias está a de que a ordem humana se prolonga na ordem da natureza" (BARBOSA DE ALMEIDA, 1999). Logo no início desse mesmo trabalho, Almeida afirma que as noções de Lévi-Strauss depreendidas dessas áreas não foram apenas uma espécie de cientificismo posteriormente abandonado, mas constituíram noções que são fundamentais para algumas de suas ideias mais centrais, as quais teriam perseverado em suas obras mais tardias. Ele acrescenta ainda que Lévi-Strauss utiliza tais noções de modo metafórico, não engessadas pelo seu uso estritamente científico, "guiado por um esforço consciente de combinar sempre sensibilidade e razão, desrespeitando a moderna separação entre 'ciências do espírito' e 'ciências da natureza'" (BARBOSA DE ALMEIDA, 1999).

Acerca desse desrespeito à separação entre "ciências do espírito" e "ciências da natureza", caber-nos-ia uma análise mais acurada desse ponto tendo em vista a seguinte passagem de um dos últimos artigos escritos por Lévi-Strauss, o "Voltas ao Passado":

Ninguém pode acusar-me de complacência para com os inventores de pretensos atalhos entre as ciências humanas e as ciências naturais.

¹¹ BARBOSA DE ALMEIDA, Mauro W. 1999. "Simetria e entropia: sobre a noção de estrutura de Lévi-Strauss" Revista de Antropologia 42(1-2):163-97

Todavia, a diferença entre elas, de direito para Sartre, é para mim apenas de fato. A distância que as separa é tão grande que um método sadio incita a julgá-la intransponível (provisória ou definitivamente, mas, então, por razões diferentes daquelas salientadas por Sartre).

Ao mesmo tempo, não podemos perder de vista que se tivermos a menor crença em nossa capacidade de conhecer alguma coisa do mundo (se não, não se pode dizer mais nada), sabemos que o homem faz parte da vida, a vida da natureza e a natureza do cosmos. (...). Para impedir a crítica de querer explicar o superior pelo inferior, acrescentei que se tal unificação pudesse se realizar, ela revelaria, à medida do seu progresso, que alguma coisa que se parece com o pensamento já existe na vida, e que alguma coisa que se parece com a vida já existe na matéria inorgânica. Não acredito, aliás, que se chegue a isso daqui a séculos, ou mesmo milênios, pois isso suporia que, sem contradição, fosse possível a um sujeito pensante e vivente apreender o pensamento ou a vida enquanto objeto. (LÉVI-STRAUSS, 1998, p. 110).

Aqui fica explícito uma questão importante, já salientada em *O Pensamento Selvagem*¹², a qual aponta para o fato de o programa de reintegração da cultura na natureza, da dissolução do homem, engendrar em si não apenas a formulação de uma visão da humanidade tal qual ainda não fomos capazes de conceber, mas também uma completa reformulação da Natureza tal qual, por ora, ainda somos instados a considerá-la. Trata-se de um desmantelamento direcionado não apenas ao “programa” da antropologia, mas também ao da Física e demais ciências tidas por exatas. Esse ato de decompor para, depois, recompor seguindo outro plano, consistiria o cerne do próprio esforço científico (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 293).

O perturbador em tais afirmações é que, se numa leitura apressada das esperanças de Lévi-Strauss em torno do fazer antropológico tínhamos como destino certo a dissolução do homem levada a cabo pela coleção das invariáveis presentes no funcionamento do espírito, bem como a inclinação de enxergarmos o papel das ciências dedicadas ao espírito como que ligado umbilicalmente ao tronco comum da "Ciência", quase que tomando assento à cadeira comteana reservada à "Física Social", agora nos deparamos com um projeto de entendimento do funcionamento do espírito humano que, talvez, jamais chegue ao destino que se propõe, pois, como disse Lévi-Strauss na passagem acima, seria necessário para isso que o sujeito pensante apreendesse, sem contradição, o pensamento enquanto objeto.

Acerca das tensões dessas declarações, Patrice Maniglier apresenta-nos um ponto esclarecedor:

¹² “A ideia de uma humanidade geral, para a qual a redução etnográfica conduz, não terá mais nenhuma relação com aquela que antes se fazia. E, no dia em que se chegar a compreender a vida como uma função da matéria inerte, será para descobrir que esta possui propriedades bem diferentes das que lhe eram atribuídas anteriormente” (LÉVI-STRAUSS, 2010, p. 290).

(...) Ces déclarations ne doivent pas être prises comme des sorties et des provocations légères de la part de Lévi-Strauss contre la thématique "humaniste", qu'il faudrait cantonner dans des articles polémiques sans incidence quant à l'activité scientifique de leur auteur : elles sont corrélatives d'une radicalisation de la méthode utilisée par Lévi-Strauss dans ses œuvres proprement scientifiques, et correspondent à une clarification de son projet théorique. Entre les Structures élémentaires de la parenté et les Mythologiques, l'objet de l'anthropologie n'a pas changé: il s'agit toujours d'aller vers les formes universelles de fonctionnement de l'esprit humain. Mais ce qui est devenu encore plus sévèrement impossible, c'est de sauter directement dans l'universel formel, et de formuler une thèse générale sur les conditions qui font l'humanité comme telle. Nous allons voir que l'énoncé de ces conditions est toujours reporté ou différé indéfiniment, interminablement. (MANIGLIER, 2000)

Assumida nesses termos, a nossa metáfora inicial forneceria um quadro no qual vislumbramos um andarilho – o antropólogo estruturalista – imbuído de uma jornada digna de Sísifo: para cada passo dado rumo ao destino almejado, um passo de distanciamento também é dado pelo "ponto de chegada" em relação ao caminhante, tal como se afasta de nós o horizonte à medida que o perseguimos¹³. O que corrobora para isso é a convicção de que a análise completa dos mitos não seria algo mais que a produção de um novo mito¹⁴. Por essa razão Lévi-Strauss apontou seu próprio trabalho como um mito da mitologia. Não seria sua obra uma demonstração no texto das invariantes do funcionamento do espírito humano, antes, seria o próprio texto um mero produto do espírito em funcionamento. Esse exercício é, pois, uma atualização do pensamento mítico, não uma exposição de sua essência¹⁵. Lévi-Strauss, ao articular de uma forma muito específica as questões com que se deparou e as ferramentas teóricas à mão, é, como enfatiza Almeida, um verdadeiro exemplo de um *bricoleur*.

Ao encontro do que dissemos, afirma Lévi-Strauss em sua famosa entrevista a Didier Eribon:

Em tudo que escrevi sobre a mitologia quis mostrar que nunca chegamos a um sentido último. Aliás, chegamos a isso na vida? O significado que o um mito pode

¹³ Tal situação parece nos remeter aos impasses da utopia no texto *Ventana sobre la utopia* de Eduardo Galeano: "Ella está en el horizonte – dice Fernando Birri –. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar." (2001, p. 230).

¹⁴ "Terminer l'analyse des mythes, ce n'est rien d'autre que produire un autre mythe, qui n'explique pas tant les structures des mythes qu'il n'est produit par elles, ou plutôt se présente, à un niveau logique supérieur, comme une variante d'une structure dont les structures mythiques sont une variante symétrique et inverse". (MANIGLIER, 2000)

¹⁵ "Cela signifie donc que le texte de Lévi-Strauss n'exhibe pas l'essence du mythe comme tel, ni les structures de la pensée mythique en général comme si ce pouvait devenir un objet pour une conscience humaine quelconque, de sorte que nous, lecteurs, n'aurions plus qu'à lire ce livre pour y voir exposées enfin devant nous les structures de l'esprit humain en général, c'est-à-dire aussi les nôtres. Au contraire, c'est seulement parce que, transformant réellement un mode de pensée particulier (la mythologie amérindienne) dans un autre hétérogène (la rationalité anthropologique), il fait apparaître comme en creux un niveau structural supérieur qui est la matrice de cette transformation" (MANIGLIER, 2000)

proporcionar a mim, aos que o narram ou escutam neste ou naquele momento e em circunstâncias determinadas, só existe com relação a outros significados que o mito pode oferecer a outros narradores ou ouvintes, em outras circunstâncias e num outro momento (LÉVI-STRAUSS; ERIBON, 1990, p. 182).

Assim, à luz da metáfora de nosso texto, retomamos a questão do progresso científico para asseverarmos-nos de que o caminhar infindo do fazer antropológico vislumbrado por Lévi-Strauss conduz a uma empreitada em que estão para sempre em suspenso todas as possibilidades de sucesso, e também as de fracasso, pois não há como se atingir o ponto de chegada. Seus sonhos, por si, não produzem a métrica do progresso científico, tornado até mesmo tal noção de progresso uma preocupação infundada, já que essas antecipações jamais tomarão corpo. Por sua vez, que motivação haveria para dedicarmos nossas vidas à procura do que não pode ser encontrado? Talvez devêssemos procurar uma motivação que não estivesse para além do próprio ato de caminhar, como um andarilho que conseguisse a façanha de transformar suas jornadas numa eterna partida. Teríamos, então, um caminho feito pelos passos, em vez de passos simplesmente norteados (enclausurados?) pelas margens do caminho. De tal forma, pouco importaria se estivesse ao horizonte, a fugir de cada um de nós, as promessas de inteligibilidade do espírito. O que importa é o caminhar e as companhias que encontramos – as que nos levam e as que levamos – ao longo dos caminhos errantes.

Com isso, gostaria de tomar a antropologia desde as expectativas de Rorty (1988) em relação à Filosofia para podermos sustentar que a motivação da troca de cartas entre os amantes do saber não é a possibilidade de alcançarem um conhecimento preciso das essências do universo, mas, sim, a própria troca de cartas. Esta troca possibilita a manutenção da conversação que, como disse Rorty, serve “como um objetivo suficiente para a filosofia”, pois “ver a sabedoria como consistindo na capacidade de sustentar uma conversação, é ver os seres humanos mais como geradores de novas descrições do que como seres que esperamos ser capazes de descrever exactamente” (1988, p. 292).

Tópico III – As invenções com a Cneei

A “I Reunião Ordinária da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena em 2013” ocorreu em Brasília nos dias 29 e 30 de abril. O primeiro dia do evento foi realizado no Conselho Nacional de Educação e o segundo dia ocorreu no Edifício Sede do Ministério da Educação.

Na manhã do primeiro dia, a atividade de apresentação dos participantes da reunião indicou-me aquilo que seria um primeiro rumo para o desenvolvimento deste texto. Ainda um tanto quanto confuso e inseguro por conta dessa nova forma de me relacionar com as atividades da Cneei, persistia o meu interesse de realizar uma pesquisa antropológica sobre a Comissão, mas, devido às circunstâncias de estar ali trabalhando para o MEC, já não sabia ao certo como poderia aproveitar essa experiência em minha pesquisa.

Numa sala do Conselho Nacional de Educação, relativamente pequena para o tamanho do grupo¹⁶, o qual tratou logo de dispor as cadeiras em círculo – ou um quase círculo, pois algumas cadeiras tiveram de ficar detrás das outras por conta do pouco espaço –, a Coordenadora-Geral de Educação Escolar Indígena, Rita Potyguara, deu as boas-vindas às(aos) membros da Comissão e propôs que realizássemos uma dinâmica em grupo para que “acordássemos”, passando a palavra à Nubiã Batista da Silva, quem conduziu a atividade previamente acordada.

A dinâmica consistiu em, todos em pé, em círculo, entoarmos um cântico e, simultaneamente, darmos dois passos para a direita e um para a esquerda até o término da letra da canção. Findada a cantiga, três pessoas da roda, seguindo a sequência da esquerda para a direita, deveriam se apresentar ao grupo. Uma vez apresentados, voltávamos a entoar o cântico e a dança até que todos(as) se apresentassem. A letra da canção, repetida duas vezes em cada etapa de apresentação, era: “A terra é santa, a terra é mãe, a terra é do índio, a terra é de Deus”.

A dinâmica propiciou um ambiente de descontração e me despertou, num primeiro momento, o característico gosto pelo exotismo que, não poucas vezes, acompanhou e acompanha o fazer antropológico. Esta experiência me fez sentir que poderia ser muito proveitoso tentar descrever o quão singular era este grupo que reúne entidades indígenas, indigenistas e burocratas (alguns destes, indígenas). Minha primeira inclinação foi tentar

¹⁶ Segue, anexa, relação dos participantes e das organizações presentes na reunião

empreender uma descrição do evento como um passo importante para entender melhor o que seria a Cneei.

Esse interesse inicial de descrição da reunião foi aos poucos me parecendo um caminho não atrativo, principalmente depois de ouvir toda a gravação do evento, de registrar por escrito as falas das(os) participantes e de reler todo o material. Percebi que, naquela ocasião, tinha em mente colocar em prática um experimento direcionado para o que eu entendia como um diálogo com a Teoria do Ator-Rede (Actor-Network Theory – ANT). Este diálogo pretendido e algumas leituras de trabalhos que me pareciam análogos ao meu – como, por exemplo, o de Soares (2010) –, quando confrontado com o material que produzi a partir do registro dos dois dias de evento e com as reflexões às quais fui levado enquanto participante desse coletivo, fizeram com que tal empreendimento me parecesse excessivamente previsível.

Não tenho pretensão de excluir do rol de actantes os Power Points, ou os documentos oficiais, ou os sistemas que atravancam o pacto federativo¹⁷, ou os microfones sabotadores¹⁸. Todavia, considerando minhas percepções e registros, não percebi que havia motivos para me demorar sobre eles. Talvez não tenha habilidade suficiente para bem perceber e realçar a agência de não-humanos sem que isso soe como cumprimento de um roteiro da ANT. Por esta mesma razão, tenderia a enxergar alguns trabalhos que vão nessa direção como uma tentativa de legitimar a existência destes actantes, uma ode à complexidade, enveredando por uma espécie de discurso reativo aos ditames modernistas. Isso me faz concordar com Latour (2006) quando diz da inaplicabilidade da ANT e de como seus argumentos devem ser tomados negativamente – apontam-nos como as coisas não deveriam ser estudadas¹⁹.

¹⁷ Uma reclamação constante no encontro dizia respeito ao Plano de Ações Articuladas (PAR), o qual é elaborado eletronicamente e serve, por exemplo, para o cadastramento de demandas dos estados e municípios que seriam atendidas técnica e financeiramente pelo MEC por meio do próprio sistema. O PAR foi acusado de impedir diversas ações no âmbito das políticas em educação escolar indígena.

¹⁸ Durante o evento, por diversas vezes, o microfone interrompeu as falas. Por exemplo, numa das falas de Antonio Carlos de Souza Lima, representante da ABA na Cneei, na qual tecia uma análise crítica de como a CAPES tem tratado a presença indígena nas universidades, o microfone falhou. Trataram logo de lhe informar que isso aconteceu porque estava criticando a CAPES. Todos riram.

¹⁹ Nessa mesma direção, vale ressaltar também uma importante consideração Mol (2010): “Thus every time a new case is considered it suggests different lessons about what an “actor” might be. At the same time, the point of extending the list is not to replace one “theory of action” with another. [...] Since they are in tension they do not simply add up, but neither is there a debate with winners and losers, where each new proposal seeks to cancel the earlier ones and each innovation depends on killing the ancestors. The point is not to purify the repertoire, but to enrich it. To add layers and possibilities. In this tradition, then, terms are not stripped clean until clarity is maximised. Rather than consistency, sensitivity is appreciated as a strength. This means that it is not possible to pin down exactly what an “actor” is made to be in “ANT”. ANT does not define the term “actor”. Instead it plays with it. In that sense, then, ANT is not a theory: there is no

Julguei desnecessário ensaiar um sermão ao “Grande Divisor” – talvez já nem tão grande assim, mas inequivocamente persistente. Se, por ventura, cedi às tentações de seu jogo de linguagem tão habitual, assumo isso mais como uma escorregadela que como algum tipo de filiação teórico-ideológica ao Moderno. Apenas pretendo usar minha experiência etnográfica para falar de outras coisas. E, quem sabe, é por meio deste movimento que acabo por me alinhar definitivamente com uma preocupação teórica basilar da ANT: “permitir que os atores tenham algum espaço para se expressarem” (LATOUR, 2006, p. 339).

De tal modo, proponho a seguir um experimento que tenta imaginar alguns possíveis diálogos com os pronunciamentos feitos durante a reunião da Cnee como se este coletivo fosse realmente assumido em sua função estatutária²⁰ de pensar as políticas em educação escolar indígena – a atribuição legal não fictícia da Comissão passa a ser a origem de minha ficção antropológica. Gostaria de assumir esta tarefa tendo como pano de fundo as considerações de Viveiros de Castro (2002) sobre a noção de *experiência de pensamento*, a qual, como certa vez destacou numa entrevista (LAMBERT; BARCELLOS, 2012, p. 252), busca empregar a palavra experiência tanto no sentido de “*ter* uma experiência como no de *fazer* uma experiência. Sobretudo, no de fazer uma experiência *com* o pensamento *alheio*, e não *no próprio* pensamento”.

Assim, deixo de lado a tarefa de descrever a reunião da Cnee como forma de melhor compreendê-la – tarefa que poderia requer o rigor do “Mapa del Imperio” relatado por Borges (2013)²¹ – para, *com* as(os) membros da Comissão, arriscar-me, ainda que modestamente, na análise crítica e na invenção de algumas perspectivas para pensarmos a atual implementação das políticas públicas em educação escolar indígena pelo Ministério da Educação. Espero, neste percurso, não ter cometido o deslize de ter tentado bater epistemologicamente a carteira de nenhum dos presentes no evento²².

coherence to it. No overall scheme, no stable grid, that becomes more and more solid as it gets more and more refined. The art is rather to move – to generate, to transform, to translate. To enrich. And to betray.¹⁷ (MOL, 2010, p. 257)

²⁰ A Portaria nº 734, de 07/06/2010, do Ministério da Educação, define a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – Cnee como um “órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a educação escolar indígena”.

²¹ “Del rigor en la ciencia

... En aquel imperio, el Arte de la Cartografía logró tal Perfección que el mapa de una sola Provincia ocupaba toda una Ciudad, y el mapa del Imperio, toda una Provincia. Con el tiempo, esos Mapas Desmesurados no satisfacieron y los Colegios de Cartógrafos levantaron un Mapa del Imperio, que tenía el tamaño del Imperio y coincidía puntualmente con él.” (BORGES, 2013, p. 137)

²² “Vejo meu trabalho, em geral, como tendo sido sempre o de buscar extrair todas as consequências possíveis de certas ideias alheias, sejam elas as ideias dos índios, sejam as dos antropólogos que escreveram sobre elas. As consequências interessam-me infinitamente mais que as causas, porque elas permitem uma confrontação verdadeiramente simétrica, no sentido de Bruno Latour [1991] dos pensamentos em jogo, o

O que representa o indígena ser representante?

Os debates em torno da Conferência Nacional de Educação (Conae), que ocorrerá no período de 17 a 21 de fevereiro de 2014, perpassaram os dois dias de encontro (esta conferência, quadrienal, ocorreu pela última vez em 2010 e tem a pretensão de ser um amplo fórum de discussão dos rumos da educação nacional). A forma de participação dos indígenas na Conferência foi um dos temas mais discutidos.

No primeiro dia, pela manhã, findada a dinâmica de grupo anteriormente mencionada, Rita Potyguara propôs a construção da pauta para os dois dias de reunião. A discussão das primeiras propostas apresentadas pelas(os) participantes coincidiu com a chegada do Secretário Executivo Adjunto do MEC, Francisco das Chagas Fernandes, o qual, como já havia sido previamente avisado pela Coordenadora, fora convidado para fazer uma apresentação da Conae 2014. A questão da construção da pauta é suspensa e passaram a palavra ao Secretário, informando-lhe que precisaria, antes de qualquer coisa, apresentar-se com uma dança, como haviam feito os demais, o que gera mais um momento de descontração.

Ele se apresenta – sem dança! – e pede para lhe informarem a respeito da pauta da reunião e se a Conae está na pauta do dia. Confirmam que já havia previsão para tratarem da Conferência pela manhã. Francisco das Chagas, então, repassa alguns informes iniciais sobre os preparativos da Conae 2014 e ressalta o fato de Edilene Bezerra Pajeú, representante da Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco, COPIPE, estar participando do Fórum Nacional de Educação²³ como representante indígena titular – Gilmar Verón Alcântara, representante do Movimento de Professores Indígenas/Povos do Pantanal/MS é o seu suplente da vaga no Fórum, o qual foi escolhido no decorrer da reunião. Ele ressalta a importância desse dado, pois a primeira versão do Fórum não teria contado com representação indígena.

Informa ainda que o evento em questão diz respeito à etapa nacional de um processo que é antecedido por conferências municipais, intermunicipais e estaduais, as quais são caminhos indispensáveis para a etapa nacional. Diversas conferências locais já estariam em curso em muitos municípios. O tema central da Conae-2014 seria “O PNE na Articulação

nosso próprio e o alheio. Sempre que ouço um pronunciamento sobre as causas – sob este ou outro nome, e sejam elas da natureza que forem – do comportamento de alguém, em especial de um 'nativo', sinto como se estivesse a lhe tentar bater epistemologicamente a carteira.” (VIVEIROS, 2002, P, 16)

²³ O Fórum Nacional de Educação é um órgão, instituído pela Portaria MEC n.º 1.407/ 2010, concebido como um espaço de articulação entre o Estado e a sociedade civil organizada, que tem como uma de suas atribuições planejar a Conferência Nacional de Educação.

do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”.

Durante sua fala, Francisco das Chagas destaca que as propostas a serem discutidas na etapa nacional da Conferência devem ser tratadas, inicialmente, nas etapas municipais, intermunicipais e estaduais. E que cada proposta deverá ser abordada em, no mínimo, cinco estados para chegar à etapa nacional.

Destaca também que é nas etapas que antecedem o encontro nacional que seriam escolhidos os(as) delegados da Conae de 2014 – a escolha se daria por seguimentos: pais, professores, estudantes, gestores, etc. O Secretário alertou que a participação indígena na Conae anterior, em 2010, foi aquém das expectativas. Os representantes indígenas teriam enfrentado grandes dificuldades de logística de transporte e, por isso, seria indispensável uma articulação do MEC com a Funai para garantir, desta vez com maior eficiência, o transporte das aldeias às cidades mais próximas, uma vez que a passagem até Brasília estaria assegurada pela organização do evento da Conae.

Outra solução, segundo o Secretário, para assegurar e apoiar a participação dos povos indígenas na Conae, é a reserva de 40 vagas específicas para delegados indígenas. Os indígenas, segundo ele, teriam dificuldades para disputar, nos estados e municípios, as vagas destinadas aos segmentos educacionais, o que poderia inviabilizar sua representação na Conferência.

Esses e outros pontos apresentados geraram inúmeras discussões e análises por parte dos membros da Cneei. A começar pelos critérios a serem estabelecidos para o preenchimento dessas 40 vagas específicas para delegados indígenas. A primeira proposta foi a de se pensar numa distribuição proporcional ao número de estudantes indígenas em cada estado. Este ponto gerou polêmica, pois muitos alegaram que seria um critério apenas quantitativo. Alegaram que alguns povos, como seria o caso dos Ticunas, possuiriam uma população muito superior a de outras etnias. E algumas localidades (citaram o caso do Xingu) concentrariam uma elevada diversidade de povos, os quais, não necessariamente, possuem um grande contingente populacional. Seria melhor, então, pensar critérios que privilegiassem a diversidade e a dimensão qualitativa:

“Outra coisa que eu estava pensando aqui era sobre **esta confusão mesmo de representação**. Eu acho, assim... **eu sempre costumo dizer que o que importa não é a quantidade, mas a qualidade**. Eu acho que quem tem que vir para este encontro, desses 40, tem que vir bem preparado, saber o que vai debater, não adianta também a gente, só por que é um indígena, ‘eu quero ir’, e chegar lá e não saber nem o que está acontecendo. Não estou dizendo que é o que vai acontecer, mas a gente tem visto isso muito. Nós, que estamos aqui debatendo. Nós não

somos poucos aqui na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena? E a gente não está representando uma diversidade enorme? A gente não está aqui defendendo interesse próprio, a gente está defendendo licenciatura indígena, formação de professores, gestão escolar, produção de material didático, a gente tem que ter o cuidado nisso, a gente não veio ao léu, a gente tem um compromisso, mesmo sabendo que a gente não pode representar todo mundo, mas a gente tem de pontuar os principais problemas. [...] Nós indígenas temos de estar com um olho aberto e outro fechado e atento ao que está rolando na política. Nós não estamos aqui defendendo Acre, a gente está defendendo uma política pública de assegurar os direitos indígenas, que podem se perder”. *Francisca Oliveira de Lima Costa, representante da Organização dos Professores Indígenas do Acre – OPIAC (grifos nossos)*

Essa confusão acerca da questão da representação, à qual Francisca se refere, tem a ver com o desdobramento de ponderações dos membros da CneeI acerca do exercício de representação indígena a partir de uma fala de Edilene Bezerra Pajeú na manhã do primeiro dia.

Edilene, no decorrer da apresentação do Secretário Francisco das Chagas, compartilhou com o grupo suas experiências enquanto representante indígena no Fórum Nacional. Disse das dificuldades que tem encontrado, não apenas por que as dinâmicas de trabalho do Fórum tornam o uso da Internet imprescindível, mas também por ver-se diante do desafio de representar uma quantidade enorme de indígenas. Por esta razão, queria saber se era possível que o suplente indígena do Fórum a acompanhasse nas reuniões, de modo que não continuasse sozinha nesta tarefa.

O Secretário informou que o suplente poderia participar das reuniões e que teria direito a voz, mas não a voto. Contudo, a Secretaria Executiva Adjunta não poderia emitir as passagens do titular e do suplente para uma mesma reunião, caso contrário, teria problemas para justificar esse gasto junto aos órgãos de controle externo.

Essa dificuldade com a dinâmica de representação, algo tão caro às rotinas do Estado, suscitou outras importantes análises acerca do problema:

A preocupação da Pretinha [Edilene] e de todos nós quando estamos diante de uma representação e você está sozinho para falar em nome de quase 300 povos, 300 diferenças, 300 problemas, ou 600 problemas, de cada setor, cada programa é um problema, e você definir isso sozinho! (Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá – membro da Organização dos Professores Indígenas do Acre – OPIAC)

Fala em conferência nacional, que não é especificamente de indígenas, mas de fato nós estamos inseridos dentro, e queremos tirar também uma coisa de bom proveito e que, por exemplo, a gente só vai conseguir fazer isso se você garantir uma conferência local para os indígenas. Porque, eu sei o que os colegas estão falando aqui, a gente está tão disperso, distribuído aí nos municípios, nos estados, que a gente não consegue trazer uma boa proposta para encontros como este que vão acontecer nos municípios e nos estados. Porque nós indígenas... **a gente não representa uma pessoa, a gente representa o que o outro fala, aquilo que o pai do aluno falou, aquilo que o cantor falou, aquilo que o pajé falou, é tudo isso**

que a gente precisa. (Makaulaka Mehinako – membro da Comissão Gestora do TEE Xingu) (grifos nossos)

Eu me lembro da conferência que aconteceu onde justamente eu tive esta experiência. Como nossa comunidade é uma das que ficam mais próximas da cidade, éramos grupos que conseguiam chegar naquele lugar. E eu marcando presença lá para dizer em nome da população que não sabe nem o que está sendo discutido aí. Eu fiquei pensando que desse jeito não funciona. (Ibidem)

Frente a estes contratempos, a necessidade de se realizar uma nova etapa da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena²⁴ surgiu como uma espécie de contraponto à Conae durante os diálogos do grupo. Todavia, devo destacar, os(as) membros da Comissão não cogitaram a possibilidade de se absterem de participar da Conae 2014 – talvez em consonância com fala de Makaulaka de que se pode tirar algo de proveitoso deste evento.

Nessa direção, Joaquim relatou sua experiência na última Conae, realizada em 2010. Disse que se sentiu isolado durante a conferência e reclamou que tinha apenas três minutos para se pronunciar durante o evento, o que seria insuficiente. Por essa razão, considerou a importância de uma conferência que atenda às especificidades dos povos indígenas. Aproveitou o ensejo para questionar o MEC quanto à previsão para a próxima Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – o documento final desta conferência previa que ela também seria realizada a cada quatro anos – e para chamar a atenção acerca da necessidade de se retomar a pauta indígena pela criação do Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena²⁵. Disse que as experiências na conferência específica, em 2009, foram inovadoras e não haveria como replicá-las em conferências nacionais nos moldes da Conae. As reuniões de uma conferência nacional ocorreriam em centros urbanos e contariam com a participação apenas de indígenas que vivem nas cidades, muitas vezes distantes da realidade dos que vivem nas aldeias. Termina sua fala dizendo que se deve acompanhar a conferência nacional, mas não se deve prescindir de uma conferência específica.

Mutuá Mehinaku, Diretor Regional do Alto Xingu – Associação Terra Indígena Xingu, ATIX –, ressaltou a diversidade étnica do País e disse que sempre existem problemas

²⁴ A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena ocorreu de 16 a 20/11/2009, em Luziânia – GO. Segundo o Documento Final da Conferência, este evento “reuniu 604 delegados, 100 convidados (incluindo equipe de apoio) e 100 observadores, totalizando 804 participantes efetivos. Considerando todo o processo da Conferência, 210 povos indígenas participaram.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 01)

²⁵ O documento final da conferência específica demandava a: “Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (mec) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas a educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 04)

dessa natureza não apenas na Educação, mas também na Saúde e na Funai. As informações não chegariam às aldeias. Afirmou que, se teríamos de pensar em qualidade na participação durante a Conae 2014, não em quantidade, teríamos de prover condições de os indígenas conhecerem cada escola de sua região, assim poderiam chegar com uma “visão completa”, com a “crítica completa”. O MEC teria de custear, segundo ele, as despesas para que este trabalho junto às escolas fosse implementado. Disse que o Xingu tem setenta aldeias e que ele não conhece a realidade e os problemas de cada uma. Ressaltou que os indígenas teriam poucas vagas como delegados na Conae 2014, por isso teriam que bem preparar os representantes para trazerem as necessidades reais de seus povos, tratando dos problemas que estão acontecendo no dia a dia de cada aldeia e de cada escola.

Asseverando as falas anteriores, Makaulaka ressaltou que a conferência indígena específica, realizada em 2009, foi um momento importante em que puderam falar e entender tudo que precisavam expor. Em complemento à fala de Mutuá, sugeriu que fosse realizada uma etapa local – antes das etapas municipais, estaduais e nacional – para que os representantes indígenas pudessem saber das propostas que vão defender. Disse que o indígena não consegue falar dentro de três minutos, pois talvez precise de três dias para resolver seus problemas, e concordou que o MEC deveria apoiar os custos que isso implica.

No âmbito destes diálogos sobre a questão da representação dos povos indígenas nas conferências, é digno de nota um momento de descontração do grupo quando Shirley Aparecida de Miranda – representante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) –, ao reapresentar-se ao grupo para que constasse na gravação a autoria de sua fala, confundiu-se com o fato de ser professora da UFMG e de estar na Comissão como representante da Anped. Iniciou sua fala dizendo “Shiley Miranda da UFM... da Anped”. A professora e a Comissão sorriram e a Coordenadora Rita brincou “Aqui você é Anped”.

Todas essas falas levaram-me a pensar um possível diálogo de tais perspectivas com algumas considerações importantes de Bruno Latour a respeito da questão da representação em seu artigo “Se falássemos um pouco de política?”, a fim de situarmos essa noção no âmbito das políticas públicas do MEC – é digno de nota também que este texto está sendo escrito num momento de intensas manifestações populares pelas ruas do Brasil, nas quais parece ser evidente uma profunda insatisfação com o atual modelo de representação política institucionalizado no País.

Latour apresenta-nos uma questão importante: “E se a famosa ‘crise de representação’ viesse simplesmente de uma incompreensão sobre a natureza exata deste tipo de representação?” (2004, p. 11). Ele nos sugere que talvez estivéssemos a exigir, atualmente, um tipo de fidelidade e de exatidão que tal processo político nunca pôde nos oferecer. E que esta exigência de retidão nos afastaria da possibilidade de tentar explicar um processo desde sempre tortuoso.

De tal modo, sugere que a representação política deveria ser pensada desde seus critérios intrínsecos, não desde um desejo de exatidão que lhe é externo: “A ‘crise de representação’ não tem nada a ver com uma repentina perda da qualidade dos políticos ou dos sábios: ela emerge quando queremos impor o jugo da transferência de informação a práticas que visam outros fins” (2004, p. 17).

Esse me parece um ponto interessante, pois as falas dos membros da Cneei acima descritas parecem exigir dos representantes uma fidelidade e um desejo de transferência de informações que parecem ir de encontro às considerações de Latour. Do ponto de vista deste autor, exigências de exatidão e fidelidade entre os anseios dos representados e a atuação do representante tornariam o que ele chamou de *círculo político* algo incongruente.

Este círculo é formado pelo constante movimento de transformar-se o *muitos* em *um*, exigência da representação, assim como pela transformação do *um* em *muitos*, o que seria o cerne do exercício do poder por um mandatário sobre os que o obedecem.

Latour considera que este círculo político para se fechar necessita de um duplo processo de traição. Para nos fixarmos em apenas um destes movimentos, o da transformação do *muitos* em *um*, a representação – processo amplamente debatido pelos membros da Cneei –, ele considera que “aquele que fala em nome de todos *deve* necessariamente *trair* aqueles que representa, sem o que não obteria a transformação da multidão em unidade” (2004, p.22).

Para pensarmos em termos de representação indígena nos órgãos colegiados governamentais, determinado indígena só poderia exercer sua atividade de representação se conseguisse contornar a suposta tarefa de reproduzir fielmente os anseios dos que representa:

Suponhamos que exigíssemos dos políticos [...] que eles “falassem verdadeiro” “repetindo exatamente” aquilo que dizem seus mandantes “sem os trair e nem manipular”. O que aconteceria? O “muitos” permaneceria o “muitos”, a multidão permaneceria a multidão; não faríamos mais do que repetir (fielmente para a informação e, portanto, falsamente para a política) a mesma coisa duas vezes. Exigência absurda? É isto, porém, o que reclamamos todos os dias, em alto e bom tom, quando exigimos dos políticos que eles fiquem “próximos do povo”, que eles

“pareçam conosco”, que possamos “nos identificar a eles” [...] (LATOUR, 2004, p.23)

Quando consideramos essas críticas de Latour à luz da preocupação dos membros da Cneei de tentar atender às exigências de representação do Estado, o qual a interpõe como uma condição para a participação dos indígenas nas políticas públicas, podemos visualizar um eixo importante para repensarmos as dinâmicas de tais políticas.

Os membros da Cneei, conforme explicitamos acima, fizeram uma proposta que soa quase como um contrassenso aos ouvidos burocráticos. Não é difícil imaginar o quão hercúlea e custosa seria a tarefa de pensar um sistema de logística que possibilitasse que cada representante indígena pudesse estabelecer um diálogo *in loco* com as pessoas que pretende representar junto ao Estado.

Todavia, não parece menos desarrazoado que alguém possa ter a incumbência de falar em nome de outras pessoas com quem não teve contato algum. Ora, o que subsidiaria e legitimaria o discurso do representante? Por que os indígenas, ou qualquer outro grupo, teriam de aceitar, como um mal irremediável, esta necessária traição para a transubstanciação do *muitos* em *um*?

A fala de Makaulaka de que o indígena não representa uma pessoa, mas “representa o que o outro fala, aquilo que o pai do aluno falou, aquilo que o cantor falou, aquilo que o pajé falou”, talvez nos leve a perceber que existe, sim, espaço para tentarmos aliar a preocupação indígena pela transferência de informação fidedigna com a exigência do Estado pelo exercício de representação. Tal exercício poderia prescindir da preocupação de Latour, acima mencionada, de se estar repetindo *a mesma coisa duas vezes*, pois, ao invés disso, estariam sendo feitas *duas coisas de uma vez*: aplacando-se o desejo do Estado de encontrarmos uma síntese ideal da junção “pai, cantor e pajé” – desejo que é aparentemente satisfeito com o faz-de-conta de que o indígena indicado como representante teria conseguido operar o milagre da transubstanciação do *muitos* em *um* – e criando-se condições para que esse representante, enquanto milagre manipulado, possa transferir ao Governo “aquilo que o pai do aluno falou, aquilo que o cantor falou, aquilo que o pajé falou”, pois este último procedimento não cria qualquer impeditivo para que o *muitos* permaneça *muitos*. A falsa síntese dos recipientes não implica a necessidade de resumirmos forçosamente os conteúdos.

Haverá casa indígena no condomínio federativo?

A proposta de alguns membros da Cneei de se retomar, enquanto meta das políticas em educação escolar indígena, os debates sobre a efetivação de um Sistema Próprio, gerou algumas ponderações e diálogos que me parecem ilustrativos para se pensar tais demandas frente aos sistemas educacionais dos entes federativos brasileiros.

Diante das falas dos indígenas de que a Conae não conseguia atender às especificidades indígenas e que era necessário dar-se continuidade às Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, o Secretário Francisco das Chagas ressaltou, em seu pronunciamento final ao grupo, que a área da Saúde teve de realizar oito conferências nacionais para pensar o seu sistema único, o SUS (Sistema Único de Saúde). Disse que estaríamos realizando ainda a segunda conferência na área da Educação. Na sua concepção, não adiantaria realizar-se conferências específicas, ou criar-se sistemas próprios, indígena ou outros, pois isso não resolveria o problema do sistema nacional. Esta seria uma ação de longo prazo. Sustentou que a conferência indígena deveria ser pensada como uma etapa preparatória para a conferência nacional. Seria possível um sistema articulado e isso já estaria sendo feito na prática. Um único sistema, nacional, poderia ser regulamentado por leis que tratassem das especificidades de cada área, como por exemplo, uma lei que regulamentasse a educação escolar indígena. Considera que a Constituição de 1988 criou uma complexidade muito grande com um sistema federativo composto por três entes autônomos (união, estados e municípios), por isso, na sua concepção, construir sistemas específicos é complexificar ainda mais o cenário. Seria melhor estarmos juntos, fortalecidos, sem acabar com as diferenças.

As dinâmicas do sistema federativo possuem uma grande relevância para a implementação das políticas públicas em educação escolar indígena. Atualmente, todas as escolas indígenas ou estão nos sistemas estaduais, ou nos municipais. A despeito da questão tutelar-colonial²⁶ de fundo, os indígenas enfrentam certas dificuldades práticas para apresentarem suas demandas por melhorias nas escolas de suas aldeias. Se as escolas são estaduais, devem então buscar uma articulação com os governos dos estados. Se são municipais, devem procurar as prefeituras. Cada um desses entes goza de autonomia político-administrativa, ainda que teoricamente relativa, pois a legislação, como o Secretário

²⁶ Parece-me importante pensar a questão tutelar em sua dimensão colonial: “En el plano del inconsciente, el colonialismo no quería ser percibido por el indígena como una madre dulce y bienhechora que protege al niño contra un medio hostil, sino como una madre que impide sin cesar a un niño fundamentalmente perverso caer en el suicidio, dar rienda suelta a sus instintos maléficos. La madre colonial defiende al niño contra sí mismo, contra su yo, contra su fisiología, su biología, su desgracia ontológica. (FANON, 2007, p. 168)

ressaltou, teria a incumbência de articular as ações no sistema federativo no que diz respeito ao atendimento escolar. O regime de colaboração ainda precisaria ser regulamentado e é sempre um debate extremamente polêmico.

O problema é que a territorialidade dos corpos políticos indígenas não corresponde à divisão político-administrativa do Estado brasileiro. De tal modo, um mesmo povo pode ter em suas aldeias escolas vinculadas a vários municípios e a mais de um estado – daí a atual proposta do Governo Federal de constituição de Territórios Etnoeducacionais – TEE²⁷, os quais priorizariam a territorialidade indígena com a criação de comissões gestoras para cada TEE com a participação de todos os estados e municípios envolvidos, dentre outros participantes, entre os quais, obviamente, as lideranças indígenas das respectivas aldeias. Cada TEE teria um plano de ação, criado e gerido coletivamente, para que as ações de atendimento às escolas indígenas pudessem ser concatenadas e submetidas ao controle social.

Durante a reunião, alguns membros inclusive se posicionaram no sentido de perceber se a questão do Sistema Próprio não passa justamente pela efetiva implementação dos TEE. O fato de as agendas de reuniões dos Territórios Etnoeducacionais estarem atualmente paradas gerou uma série de críticas de membros da CneeI ao Ministério da Educação, o qual não tem conseguido contornar questões de logística, apontadas anteriormente, para viabilizar a realização das reuniões dos Territórios – atualmente existem 22 TEE pactuados de um total de 41 TEE previstos para serem implementados.

Para além dos impasses do regime de colaboração dos entes federados, os indígenas também enfrentam dificuldades quanto aos ânimos dos chefes dos executivos federal, estadual e municipal diante das pautas de reivindicações indígenas. Edilene ressaltou que muitos estão vinculados a estados e municípios que são contra a participação dos indígenas nas políticas públicas, principalmente quando os gestores desses entes têm problemas com suas propriedades devido às exigências de demarcação das terras indígenas. A esse respeito, alguns membros da CneeI disseram que algumas secretarias estaduais e municipais podem ser quase que consideradas anti-indígenas.

No âmbito desse debate sobre o regime de colaboração, gostaria de destacar dois pronunciamentos que considero extremamente úteis para pensarmos as políticas do MEC neste contexto. Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá disse que estava pensando uma agenda para a Comissão poder começar a reivindicar nas diversas instâncias federativas e que estava

²⁷ Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

começando a entender as questões sobre o regime de colaboração: “Eu tenho uma casa e meu irmão tem uma casa. Eu mando na minha casa, meu irmão manda na dele. Eu não posso mandar na casa dele. É o sistema, né? Esta federação que vocês falam”.

A respeito do mesmo tema, Makaulaka Mehinako fez uma fala mais incisiva, direcionada aos representantes do Estado participantes da reunião. Disse que a Cneei precisaria repensar os TEE e ter a coragem de chamar as secretarias estaduais para conversar:

Está acontecendo regime de colaboração? Vocês nem sabem o que é regime de colaboração. Imagina o índio! Como é que o índio sabe o que é regime de colaboração? É isso que estou falando: que a gente passe a conversar. Vamos ter de conversar. Só na conversa a gente resolve o problema e se a gente não conversar, não resolvemos o problema.

E tece mais algumas considerações importantes: “A gente deixou de guerrear com flexa, borduna, mas caneta está aí, e aí os indígenas começam a criar suas organizações indígenas”. Mas destaca que as ações dessas organizações precisam se materializar autonomamente:

“Os índios, que ao longo do tempo vieram se organizando, criam suas organizações, e não tem autonomia nenhuma até hoje! Ninguém pensa em dar autonomia para estas organizações indígenas? Ensine índio a administrar corretamente recurso público, para que não aconteça dentro daquilo que vocês imaginam que pode acontecer. E isso muitas vezes aconteceu. E falam assim: não, os indígenas, as organizações indígenas não têm autonomia nenhuma, uma vez executaram as ações e acontece de não prestarem conta direito e tal. Onde é que teve erro? Por que ninguém ensinou bem para eles. Por que ninguém está nem aí com eles.”.

Ele considera que o Estado teria um papel importante para a construção da autonomia das entidades indígenas: “Vocês sempre falaram por nós. Está na hora de o índio falar por ele. Mas quem vai dar condição de ele fazer isso é vocês, com a assessoria de vocês, e a gente junto”.

A noção de Joaquim a respeito do sistema federativo me parece situar os impasses da execução das políticas públicas em educação escolar indígena num plano anterior ao dos quebra-cabeças burocráticos para se fazer com que o “sistema” funcione. Trata-se, antes de tudo, de uma questão de moradia. De sabermos se haverá ou não uma casa indígena no condomínio federativo e se os indígenas poderão mandar em suas próprias casas.

Numa de suas falas – e sua participação na reunião da Cneei comprova que, definitivamente, três minutos é um tempo insuficiente para os indígenas se manifestarem –, Makaulaka dizia que, ao entramos na casa de alguém, temos de ser bem recebidos para não

haver desconforto para nenhum dos lados. Isso me sugere que as políticas públicas precisariam ter como um pressuposto a preocupação quanto à condição de hóspede e à de anfitrião de cada agente envolvido em seus processos.

Uma vez reconhecida a existência de novos vizinhos (antigos donos?), quem sabe seja a ocasião oportuna para os moradores deste condomínio – construído sobre um terreno sobre o qual a questão de propriedade é sempre duvidosa, como acontece frequentemente com alguns condomínios de Brasília em sua bem sucedida relação com grileiros – ajudarem os “recém-chegados” a construírem suas casas. Assim, a pauta da ausência de moradias poderia ser substituída pela política da boa vizinhança e pelos desafios que esta nova realidade enseja.

Sorriso, cadeira e cafezinho: as armas do Governo na política indigenista

Políticas de boa vizinhança podem representar grandes desafios e não é por acaso que, em grandes cidades, muitas pessoas sequer conhecem seus vizinhos – ao passo que os tribunais estão abarrotados por litígios condominiais.

Retomando a fala de Joaquim, Makaulaka diz que concorda com ela, todavia, talvez como uma espécie de vizinho comprometido com o bem-estar do condomínio, faz uma ressalva importante:

Mas, de todas as formas, se a gente se sente incomodado por alguma coisa, vamos ter que também mexer. A gente tem que falar também: ‘Ó, arruma a sua casa, cara! A sua casa não está legal, não!’. Então nós precisamos... índio não tem medo de falar isso. E vocês têm medo. Os não-índios têm medo, por que eles querem emprego. E se ele fizer isso com seu próprio chefe, ele é mandado embora. Então é por isso que ninguém pode fazer nada. Com o índio não tem.

A sua fala de que ninguém pode fazer nada se refere à dificuldade de determinados agentes dos Estados assumirem o protagonismo na resolução dos problemas apresentados pelos indígenas. Não raras vezes, a União sustenta que determinado problema está na esfera de resolução dos sistemas estaduais e municipais, enquanto os estados e municípios afirmam que precisam da atuação da União para que os mesmos problemas sejam resolvidos. Estes impasses também são vivenciados no âmbito de uma mesma esfera de governo, pois pode haver uma série de desencontros, inclusive ideológicos, entre as ações das secretarias de um mesmo órgão.

Este sentimento de estagnação foi um assunto controverso durante a reunião. Alguns membros sustentaram que além de não estarmos avançando para a resolução de

alguns problemas – não existiriam, para citarmos um exemplo colocado na reunião, nenhum avanço na pauta de demandas acordadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada há quatro anos –, haveria, hoje, um retrocesso no que diz respeito à relação do Estado com a educação escolar indígena.

Outros sustentaram que, mesmo de forma não satisfatória, o projeto de educação escolar indígena tem avançado no Brasil. Existiria, atualmente, uma maior abertura para participação dos indígenas, algo que, antes, seria impensável.

Assumindo uma dessas polarizações, Makaulaka reclamou que muitas das ações previstas para o Xingu não foram realizadas. Em sua concepção, isso poderia ser fruto da falta de um real compromisso dos agentes do Estado com as dificuldades enfrentadas pelos indígenas nas aldeias: “Mas quem está aqui não está nem aí com isso. Quem está na Funai está preocupado com o problema que índio enfrenta lá? Está nada! Quem está no MEC se preocupa com quem está lá, o problema que índio enfrenta lá? Não”.

Este tipo de fala me chama a atenção por que costumo perceber que as repartições do Estado que tratam da implementação das políticas destinadas aos povos indígenas geralmente contam com pessoas que devotam certo engajamento à causa indígena. Este ponto se complexifica ainda mais quando percebemos que nem sempre há uma divisão tão clara entre representantes do Estado e indígenas, pois existem inúmeros gestores públicos que são indígenas – como é o caso, por exemplo, da atual Coordenadora-Geral de Educação Escolar Indígena do MEC, Rita Potyguara.

Parece que a implementação das políticas em educação escolar indígena encontra resistências múltiplas para sua consecução, mas nem sempre é fácil localizar com precisão quais seriam estes gargalos, os quais me parecem oriundos de uma espécie de má vontade dos escalões mais elevados dos quadros hierárquicos do serviço público. De um modo geral, jamais percebi meu trabalho cotidiano como uma forma de tomar parte desta indisposição para a implementação das políticas. Pelo contrário, sempre julguei que desempenhava um papel positivo neste cenário.

Todavia, Makaulaka me levou a repensar meu posicionamento frente a isso. Respondendo a uma membro Cnee que estava confusa, pois não sabia se ele era ou não membro da Comissão – a relação de membros da Cnee é publicada em Diário Oficial²⁸ e

²⁸ Existem três instâncias de representação na Comissão: a representação governamental (secretarias do Ministério da Educação, SECADI, SEB, SESU e SETEC; Fundação Nacional do Índio – FUNAI; Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES); a representação de entidades da sociedade civil (Associação Brasileira de Antropologia – ABA; Associação

Makaulaka participava da reunião na condição de convidado –, disse, efusivamente, que não era da Comissão e que estava ali pela facilidade que ele tem por estar na cidade:

Mas eu sou a pessoa que vive este problema lá na aldeia, na comissão gestora, é a gente que discute este problema, é a gente que leva este problema, e por isso eu tenho que muito a ajudar vocês a construir o que é que nós queremos: uma política sólida mesmo, não essa política mole que a gente costuma... você vai lá e tem uma carinha **sorrindo** para o ar, te dá um **copinho de café** e já está bom e você sai. É desse jeito! É a arma que... isso é uma arma que os governos usam. Te dá uma **cadeira** – senta aqui, ó! – e te dá um pouco de tal coisa – e tá aqui! – e daqui há pouco...” (grifos nossos)

Essa fala me tocou de um modo especial, pois lembrei que, alguns meses antes desta reunião, tive a incumbência de receber um grupo de três indígenas que foram pessoalmente à Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena apresentar suas reivindicações – o que é algo muito comum e, geralmente, os visitantes são recebidos pela chefia do setor.

Ao entrarem na sala, o Cacique²⁹ pediu a atenção de todos e disse que estava ali por que queria a federalização das escolas de sua aldeia. Não estava mais disposto a negociar com o estado e o com o município e que nós deveríamos dar um jeito nisso. Na ausência de quem os receberia habitualmente, convidei-os para se sentarem comigo num espaço mais reservado do setor, o qual é utilizado para pequenas reuniões, no intuito de entender melhor – se é que já não entendia! – o que estava acontecendo e tentar definir o que poderíamos fazer a respeito.

Tentei acalmá-los, ofereci-lhes café e tentei explicar o quão limitado seria a minha contribuição, enquanto técnico da Coordenação, para ajudar num processo de tamanha envergadura – mas plenamente exequível – que seria a federalização das escolas dessa aldeia.

Os indígenas conversavam constantemente entre si em sua própria língua e, inicialmente, fiquei sem saber como estavam percebendo o meu papel e um tanto quanto constrangido por ter de apresentar respostas tão comedidas e indefinidas para uma demanda tão clara e direta como essa: eles queriam simplesmente que as escolas fossem gestadas pelo Governo Federal, o qual consideravam um parceiro mais aberto ao diálogo que as esferas do governo local.

Brasileira de Linguistas – ABRALIN; Conselho Indigenista Missionário – CIMI; Rede de Cooperação Alternativa – RCA) e a representação de indígenas (seis representantes de organizações indígenas da Região Norte; cinco de organizações indígenas da Região Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo; quatro da Região Centro Oeste; dois da Região Sul; dois de Rio de Janeiro e São Paulo; e um representante do Conselho Nacional de Educação – CNE). Para cada representante titular, é também nomeado um suplente.

²⁹ Julgo melhor manter o anonimato dessas pessoas

Ao decorrer da conversa, senti que ficou bastante clara para os indígenas minha condição de mero servidor público, que gostaria muito de poder ajudar, mas que não dispunha de ferramentas para resolver o problema prontamente – um ser amistoso, mas inútil. Acertamos, então, que poderíamos tratar de problemas mais específicos, como a falta de funcionários nas escolas, e tratei de reduzi-los a termo. Após imprimir o documento, apresentei-o ao Cacique que o assinou. Fomos juntos ao Gabinete do Ministro para protocolarmos seu requerimento e lhe expliquei que poderia acompanhar o trâmite do documento e os despachos dos setores do MEC por meio do número criado para o requerimento via sistema eletrônico de protocolo.

No que diz respeito à demanda principal deste grupo de indígenas – a federalização de suas escolas –, não parece existir ainda qualquer posicionamento favorável dos dirigentes do Ministério para o atendimento do pleito, e acho pouco provável que isso aconteça. As instâncias de decisões políticas, como já mencionei, revelam-se perpassadas por inúmeras variáveis. Neste plano de atuação, as leituras das intenções e dos projetos de cada agente formam um cenário complexo, de difícil acesso, do qual me sinto aliado enquanto servidor público que não ocupa nenhum dos cargos responsáveis pela direção do Órgão.

A fala de Makaulaka, contudo, fez com que eu percebesse uma face concreta e clara da forma como o Estado tem tratado muitas das demandas dos povos indígenas. Quanto a essa faceta, percebi que eu estava plenamente implicado e dando minha contribuição. Naquele dia, mesmo sem estar atento a isso, usei de forma quase que intuitiva as armas do Governo na política indigenista: sorriso, cadeira e cafezinho.

A despeito da clareza e da eficácia desses instrumentos, nunca os havia pensado em sua importância para a execução – ou postergação – das políticas públicas em educação escolar indígena.

A igualdade faz toda diferença?

A infraestrutura das escolas indígenas foi um dos temas mais discutidos ao longo do evento. Algumas empresas não conseguem arcar com os custos de transporte de materiais de construção para a execução de obras em locais remotos e acabam por abandonar os trabalhos antes do término dos prédios das escolas. Isso gera uma situação em que sobram recursos financeiros destinados à construção de escolas indígenas, enquanto as demandas das comunidades continuam pendentes. Foram citados casos de obras em escolas no Xingu que

foram abandonadas pela empresa vencedora da licitação, não existindo garantia alguma de que novas licitações, nos mesmos moldes, resolveriam o problema.

Esse debate suscitou também análises a respeito da questão arquitetônica das escolas. Francisca Oliveira de Lima Costa disse que foi um grande erro os indígenas quererem ter modelos de escola iguais a de “escolas de branco”. Reclamou do calor das telhas “Brasilit³⁰” e disse que não se pode colocar tudo que é da escola “branca” na indígena. Um exemplo seria o dos computadores enviados à aldeia que estariam “um para cada lado”, sem formar um laboratório à disposição de todos.

Não se deveria querer o modelo de escola tradicional, pois, segundo Francisca, uma coisa que não está dando certo para as comunidades não-indígenas provavelmente não vai dar certo nas aldeias. Diz: “Tem coisas que não servem para a aldeia, mas a gente está querendo. Pede, pede, pede até que a barriga explode”.

Nessa mesma direção das questões de infraestrutura, Edilene Bezerra Pajeú afirmou que os indígenas têm muitas dificuldades em relação à comunicação, pois diversas ações do MEC precisariam ser respondidas pela Internet e os laboratórios que hoje existem nas escolas indígenas não funcionam. Estariam há quase um ano com um laboratório na comunidade do povo Truká que não funciona. Já teriam pedido auxílio por diversas vezes para solucionar o problema. Disse que, embora o Ministro da Educação tenha falado de ação a respeito da questão digital nas escolas, os indígenas teriam sido excluídos. Professores indígenas, por exemplo, não teriam recebido laptops e tablets que foram distribuídos a professores não-indígenas. Os estudantes da comunidade estariam questionando por que foram excluídos dessas ações.

Os pronunciamentos de Francisca e Edilene me parecem sugestivos para tratarmos daquela que, segundo Rockwell (2012), seria um desafio inevitável para a Educação na atualidade: articular *igualdade* e *diversidade*.

Francisca acentua um dos traços mais característicos dos discursos em torno da educação escolar indígena, que é a atenção às especificidades e à diversidade cultural dos povos. Este recorte pauta explicitamente os atos normativos que versam sobre esta área educacional e aparece como uma resposta franca ao viés assimilacionista do Estado.

Edilene, por sua vez, posiciona as políticas do Ministério da Educação num contexto em que se exige a igualdade de acesso e a destinação equânime dos recursos tecnológicos do Ministério entre as comunidades indígenas e não indígenas.

³⁰ Marca de telhas de fibrocimento

Uma questão a ser frisada em diálogo com esses dois pontos de vista é que a preocupação com a diversidade arquitetônica poderia tornar-se uma questão de “desigualdade”, como na fala de Makaulaka Mehinako:

E eu sempre falo com os professores lá que se a gente fosse não-indígena a gente parava aqui. A gente nem estava dando aula por aqui para a nossas crianças. Mas a gente tem coragem de dar aula embaixo dessas palhas caídas. Quem entre os não indígenas daria aula neste lugar? Pelo menos eles têm prediozinhos para dar aula lá e tal. Mesmo assim não fica contente com isso. E estes professores que estão nos municípios estão dando aula embaixo na varanda da casa da própria família? Não. Eles fariam greve. Eles, com certeza, não estariam dando aula como os índios dão aula.

Assim como a questão da desigualdade na distribuição dos recursos tecnológicos do Ministério poderia converter-se numa questão de “diversidade” – poderíamos, por exemplo, conceber tais equipamentos eletrônicos como artefatos alheios ao modo de vida de uma determinada comunidade, ou pensarmos no caso apresentado por Francisca em que os computadores foram distribuídos entre os membros de uma aldeia.

A este respeito, Lahire, ao analisar a relação entre desigualdade e diferença, diz que “nem toda diferença social que pode ser constada é interpretável em termos de desigualdade social” (2003, p. 990). Acrescenta ainda:

Para que uma diferença faça desigualdade, é preciso que todo o mundo (ou pelo menos uma maioria tanto dos “privilegiados” como dos “lesados”) considere que a privação de tal atividade, isto é, o acesso a dado bem cultural ou serviço constitui uma carência, uma deficiência ou uma injustiça inaceitável (2003, p. 991)

Este é um dado importante para as políticas públicas em educação escolar indígena, pois nos leva a atentar para o momento em que um marco de diferença se transforma em um traço de desigualdade – e vice e versa –, o que pode implicar uma total reestruturação de determinada política. Tal transição, para Lahire (2003), estaria relacionada ao grau de desejabilidade coletivo direcionado a um bem cultural ou serviço. Por isso, não caberia ao Estado uma leitura estática dos “desejos” de certos coletivos, pois uma articulação satisfatória entre *igualdade* e *diversidade* necessita estar amparada em constantes consultas e diálogos.

Entre o oficial e o oficioso: os caminhos de uma etnografia das políticas públicas

A Administração Pública como um objeto do interesse da antropologia prontamente nos remete aos debates que tiveram, na tradição da disciplina, o conceito de

“Sociedade Complexa” como seu pano de fundo, o qual, como sugere Peirano (1983), pode ser assumido como o desafio de ampliação dos horizontes empíricos da antropologia para abarcar novos objetos de estudo.

O texto de Peirano acima mencionado é inspirador para nossas preocupações não apenas por que a Autora considera que o processo histórico de surgimento dos “Estados nacionais” é um ponto indispensável para se pensar o conceito de “Sociedades Complexas”. Isto, obviamente, estaria em sintonia imediata com os estudos das políticas públicas, pois, em tal recorte, um dos objetos de estudo é o próprio fenômeno do Estado.

Ele é inspirador pelo fato de Peirano articular aquele que me parece o mote teórico para ancorarmos uma antropologia das políticas públicas, ou a antropologia de qualquer outro coletivo arisco às apreensões totalizantes tão comumente postas em prática nos primeiros estudos das “sociedades primitivas”. Trata-se da saída, por ela intitulada, “metodológica”.

Diz Peirano:

“Retrospectivamente podemos constatar duas tendências desenvolvidas para solucionar o problema da ‘crise’, ambas datando dos anos 60 e 70. A primeira delas consistiu em enfatizar o caráter metodológico *sui generis* da Antropologia, desta forma diminuindo a importância dada à especificidade de um determinado objeto de estudo; a segunda consistiu em avocar uma ampliação dos horizontes empíricos da Antropologia, anexando-se novos “tipos” de sociedade como objeto de estudo (1983, p.99)

Ao primeiro tipo de solução, o “metodológico”, a Autora não se detém em seu texto. Limita-se a afirmar que, dada a ênfase à questão metodológica, a questão da particularidade do objeto empírico se tornaria algo de menor importância. A anexação de novos objetos de estudo não colocaria em risco uma disciplina que, aparentemente, havia sido pensada para estudar apenas os primitivos, pois a singularidade da antropologia residiria, na verdade, numa forma particular de tratar seus objetos, e não nos objetos em si.

Por essa razão, autores como Lévi-Strauss teriam lhe parecido excessivamente otimistas num momento de crise em que a antropologia parecia condenada a desaparecer juntamente com seus objetos de estudo supostamente em extinção: as sociedades primitivas (1983, p.100).

Diferentemente de Peirano, acredito que esta saída dita “metodológica” é justamente a de maior importância no que se refere à resolução, ou melhor, à dissolução de muitos dos eventuais receios em torno dos estudos voltados às ditas “sociedades complexas”. Peirano trabalha com uma dicotomia entre “método” e “objeto” que talvez possa também

figurar como um dos problemas a serem dissolvidos neste deslocamento de perspectiva. E se a construção do “método” na antropologia for justamente algo essencialmente dependente de seu “objeto”?

Tratar esta perspectiva como “metodológica” poderia sugerir que estamos promovendo uma supervalorização da etnografia e do trabalho de campo, o mais popular instrumento antropológico. Por isso, seria melhor considerá-la uma saída “epistemológica”. A este respeito, gostaria de destacar uma análise de Goldman (2006) a respeito do trabalho de campo:

Pois se o trabalho de campo intensivo é uma exigência da antropologia, e mesmo sem querer parecer nominalista demais, creio ser preciso admitir que este possui diferentes acepções na história da disciplina. Podemos imaginá-lo, por exemplo, como uma simples *técnica*, ou seja, como a obtenção de informações que, de direito, embora talvez não de fato, poderiam ser obtidas de outra forma (e é isso o que parecer ocorrer na mencionada “antropologia de varanda”); ou podemos definir o trabalho de campo como *método*, o que implica que as informações só poderiam ser obtidas dessa forma. No entanto, poderíamos também seguir Lévi-Strauss e dizer que são as próprias características epistemológicas da disciplina que exigem a experiência de campo. (p. 29)

E estas características epistemológicas, pensadas desde as contribuições de Lévi-Strauss, têm a ver com o projeto de se construir uma ciência social do “objeto”, ou desde a relação com o “objeto” – “a antropologia busca elaborar a ciência social do observado” (2008, p. 388).

Isso nos ajudaria a lidar com outra preocupação a respeito da incorporação de novos objetos pela antropologia, que seria o de simplesmente projetarmos conceitos já sacralizados pela história da disciplina – desenvolvidos junto a povos específicos – nos novos contextos pretendidos, como, por exemplo, o contexto urbano das grandes cidades. Peirano (1983) já alertava para tal risco e o exemplificou utilizando o trabalho *Cultura e Razão Prática* de Marshall Sahlins como a prova daquilo que ela chamou de um exercício etnocêntrico às avessas.

Por isso devemos levar em consideração a importantíssima ressalva de Viveiros de Castro a respeito dessa questão ao assinalar que uma “verdadeira projeção, teria que ser uma projeção no sentido geométrico da palavra: o que se deve preservar são as relações, não os termos (2002, p. 489).

De tal modo, uma etnografia das políticas públicas não me parece algo, de modo algum, avesso ao campo de atuação dos antropólogos. A “preservação de relações” da antropologia com seus objetos de estudo – o que nos remete prontamente aos desafios de uma antropologia simétrica que saiba preservar as relações – poderá promover um terreno

infinitamente fértil, capaz de gerar redescrições inusitadas das dinâmicas da Administração Pública.

Este universo de possibilidades me faz lembrar que a “pauta”, o primeiro tema abordado na reunião da Cneei, foi um assunto retomado por diversas vezes nos dois dias de encontro. Alguns dos presentes queriam saber o que estava previsto na pauta da reunião. Outros alegavam que este instrumento era indispensável para as reuniões da comissão e que não era razoável o MEC convocar uma reunião sem pauta definida. Acontece que a reunião de fato ocorreu e terminou sem que a pauta tivesse sido fechada.

Talvez uma abordagem etnográfica da Administração Pública permaneça neste dilema de se abordar processos para os quais deveria haver uma pauta já definida. Alguns traço imperativamente distintivo de oficialidade e de formalidade num ente que age supostamente motivado por leis e normas. Mas, ao mesmo tempo, as dinâmicas do Estado – ou seria melhor dizer “Estados”? –, seus coletivos burocráticos em ato, parecem perfazer e refazer uma pauta que nunca se fecha, pois provavelmente já tenham descoberto, como Mario Quintana (2005), que “são os passos que fazem os caminhos”. De tal modo, caberia à antropologia percorrer os inúmeros caminhos que se originam por entre a exigida pauta oficial e a inevitável, e sempre inacabada, pauta oficiosa.

BIBLIOGRAFIA

- ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.
- BARBOSA DE ALMEIDA, Mauro W. 1999. "Simetria e entropia: sobre a noção de estrutura de Lévi-Strauss" **Revista de Antropologia** 42(1-2):163-97
- BORGES, Jorge Luis. **El hacedor**. New York: Vintage Español, 2013.
- FANN, K. T.. **El Concepto de filosofía en Wittgenstein**. Madrid: Editorial Tecnos, 2003.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. "Ser afetado". **Cadernos da Campo**: revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP, São Paulo, n. 13, p.155-161, 2005.
- FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Rosário, Argentina: Kolectivo Editorial "Ultimo Recurso", 2007.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.
- GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes** – con grabados de J. Borges. 5 ed. Buenos Aires: Catálogos S.R.L., 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Zahar. Rio de Janeiro, 1973.
- GEERTZ, Clifford. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- GOLDMAN, Marcio. O fim da antropologia. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 89, Mar. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002011000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Apr. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002011000100012>.
- GOLDMAN, Marcio. **Como Funciona a Democracia**: Uma Teoria Etnográfica da Política. Rio de Janeiro: 7letras, 2006. 368 p.
- GOLDMAN, Marcio. Uma Teoria Etnográfica da Democracia: A Política do Ponto de Vista do Movimento Negro de Ilhéus, Bahia, Brasil. **Etnográfica**, Lisboa, v. , n. 2, p.311-332, nov. 2000. Disponível em: <http://ceas.iscte.pt/etnografica/2000_04_02.php>. Acesso em: 01 abr. 2013.
- INGOLD, Tim. Anthropology is not Ethnography. **Proceedings Of The British Academy**, London, v. 154, p.69-92, 2008.
- LAHIRE, Bernard. Crenças Coletivas e Desigualdades Culturais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.983-995, set. 2003.
- LAMBERT, Cleber; BARCELLOS, Larissa. Entrevista com Eduardo Viveiros de Castro. **Primeiros Estudos**, São Paulo, n. 2, p.251-267, 2012.
- LATOUR, Bruno. Como terminar uma tese de sociologia: pequeno diálogo entre um aluno e seu professor (um tanto socrático). **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14-15, p.339-352, 2006.

LATOUR, Bruno. Se falássemos um pouco de política? **Política & Sociedade**, Florianópolis, n. 04, p.11-40, abr. 2004.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LÉVI-STRAUSS, C. ERIBON, D. **De perto e de longe**: relatos e reflexões do mais importante antropólogo do nosso século. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

LÉVI-STRAUSS, Claude. "Lévi-Strauss nos 90, Voltas ao Passado", in Mana: **Estudos de Antropologia Social**, vol. 4, n.º 2. Rio de Janeiro, UFRJ, 1998, pp. 107-117.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 1984 [1951-52]. "La visite des âmes (année 1951-1952)". In: **Paroles données**. Paris: Plon.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 2010.

MANIGLIER, Patrice (2000), "L'humanisme interminable de Lévi-Strauss", **Les Temps Modernes**, 609, pp. 216-241.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://coneei.mec.gov.br/images/pdf/documento_coneei.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013.

MOL, Annemarie. Actor-Network Theory: sensitive terms and enduring tensions. **Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie**, Opladen, v. 50, n. 01, p.253-269, 2010. Disponível em: <<http://dare.uva.nl/document/213722>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

PEIRANO, Mariza. Etnocentrismo às avessas: o conceito de "sociedade complexa". **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p.97-115, 1983.

PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

QUINTANA, Mario. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

ROCKWELL, Elsie. Movimientos Sociales Emergentes y Nuevas Maneras de Educar. **Educación & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p.697-713, set. 2012.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1988.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o Humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

SOARES, Diego. Conselho de Gestão do Patrimônio Genético: hibridismo, tradução e agência compósita. In: SOUZA, Marcela Coelho de; LIMA, Edilene Coffaci de. **Conhecimento e Cultura**: práticas de transformação no mundo indígena. Brasília: Athalaia, 2010. p. 35-61.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas Caníbales**. Buenos Aires: Katz Editores, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, E. 2002. "O nativo relativo". **Mana** 8/1: 113-148.

VIVEIROS DE CASTRO, E. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. In: RICARDO, Carlos Alberto; RICARDO, Fanih. **Povos indígenas no Brasil (2001 2005)**. São Paulo: Isa, 2006. p. 41-49.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

ANEXO I

A I Reunião Ordinária da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena em 2013 ocorreu em Brasília, DF, nos dias 29 e 30 de abril de 2013 – o primeiro dia do evento foi realizado em no Conselho Nacional de Educação, SGAS, Av. L2 Sul, Quadra 607, Lote 50 e o segundo dia do evento ocorreu no Ministério da Educação, Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Edifício Sede, Sala 613.

Participaram do evento:

- Aline Carla Ribeiro Cavalcante – servidora da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena do MEC;
- Aloysio Guapindaia – Coordenador de Cooperação e Planos de Educação – Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE;
- Anari Braz Bomfim – Consultora do Ministério da Educação;
- André Raimundo Ferreira Ramos – Coordenador de Processos Educativos da Fundação Nacional do Índio – FUNAI;
- Antonio Carlos de Souza Lima – representante da Associação Brasileira de Antropologia – ABA;
- Antônio Carlos Seizer – Consultor do Ministério da Educação;
- Caroline F. Leal Mendonça – Consultora do Ministério da Educação;
- Cilene Campetela – Consultora do Ministério da Educação;
- Cláudio Lopes de Jesus – Consultor do Ministério da Educação;
- Danilo Braga – Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul – ARPIN SUL;
- Edilene Bezerra Pajeú – representante da Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco – COPIPE;
- Emília Altini – Vice-presidente do Conselho Indigenista Missionário – CIMI;
- Francisca Oliveira de Lima Costa – representante da Organização dos Professores Indígenas do Acre – OPIAC;
- Francisco das Chagas Fernandes – convidado – Secretário Executivo Adjunto do MEC;
- Gerarda Maura L. Sales – servidora da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena do MEC;

- Getúlio Sólon da Silva – Coordenador Geral da Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues – OGPTB;
- Gilmar Veron Alcântara – representante do Movimento de Professores Indígenas – Povos do Pantanal/MS;
- Joaquim Paulo de Lima Kaxinawá – convidado – membro da Organização dos Professores Indígenas do Acre – OPIAC;
- José Carlos Batista Magalhães – Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena da Bahia;
- José Ivan Mayer de Aquino – servidor da Secretaria Executiva Adjunta do MEC;
- José Roberto Sobral – servidor da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena do MEC;
- Lenir Rodrigues Luitgards Moura – representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED;
- Luciano Franklin – convidado – representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED;
- Luis Fernando Caldas Fagundes – Coordenador de Promoção da Cidadania da Fundação Nacional do Índio – FUNAI;
- Macaé Maria Evaristo – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi;
- Makaulaka Mehinako – convidado – membro da Comissão Gestora do TEE Xingu;
- Márcio Augusto Freitas de Meira – Assessor Especial do Ministro da Educação;
- Marco Antônio Lazarin – Consultor do Ministério da Educação;
- Mutuá Mehinaku – Diretor Regional do Alto Xingu – Associação Terra Indígena Xingu – ATIX;
- Nildo José Miguel Fontes – Diretor Executivo da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN;
- Nubiã Batista da Silva – Consultora do Ministério da Educação;
- Paulo Egon Wiederkehr – convidado – representante da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – SASE;

- Raquel Ribeiro Martins – servidora da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena do MEC;
- Rita Gomes do Nascimento – representante do Conselho Nacional de Educação – CNE;
- Rivanildo Cadete Fidelis – representante da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR;
- Rosimeire de Jesus Diniz Santos – Coordenadora Adjunta do Conselho Indigenista Missionário – CIMI;
- Shirley Aparecida de Miranda – representante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED;
- Susana M. Grillo Guimarães – servidora da Coordenação-Geral de Educação Escolar Indígena do MEC;
- Thiago Thobias – Diretor da DPECIRER/SECADI/MEC;
- Vera Olinda Sena de Paiva – representante da Rede de Cooperação Alternativa Brasil – RCA.